

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSANA CARLA DE OLIVEIRA

**PAULISTINHA, A CRECHE UNIVERSITÁRIA DA UNIFESP:
a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)**

**Guarulhos
2019**

ROSANA CARLA DE OLIVEIRA

PAULISTINHA, A CRECHE UNIVERSITÁRIA DA UNIFESP:
a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de Pesquisa História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas, da Universidade Federal de São Paulo. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo.

Guarulhos
2019

Oliveira, Rosana Carla de

Paulistinha, a Creche Universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996) / Rosana Carla de Oliveira- Guarulhos, 2019.

230 f.

Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientadora: Dra. Claudia Panizzolo

Título em inglês: Paulistinha the Nursery University of the Unifesp: the identity construction of a multifaceted history (1971 to 1996).

1. Instituição Escolar. 2. Creche Universitária. 3. Comunidade Infantil. 4. Paulistinha. 5. Memória. I. Título

ROSANA CARLA DE OLIVEIRA

**PAULISTINHA, A CRECHE UNIVERSITÁRIA DA UNIFESP:
a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de Pesquisa História da Educação: Sujeitos, Objetos e Práticas, da Universidade Federal de São Paulo.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo

Aprovada em 5 de julho de 2019

Orientadora: Claudia Panizzolo

Universidade Federal de São Paulo

Titular: Justino Pereira de Magalhães

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Titular: Regina Cândida Ellero Gualtieri

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Suplente: Marineide de Oliveira Gomes

Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Dedico este estudo a todas as mulheres: mães, estudantes, professoras, merendeiras, faxineiras, cozinheiras, berçaristas, enfermeiras, diretoras, coordenadoras e inspetoras, propulsoras da Educação das nossas crianças pequenas. Dedico também às crianças que compõem os cenários escolares a cada dia, pois sem elas não seria possível esta pesquisa historiográfica sobre a História das Instituições Escolares.

AGRADECIMENTOS

Por diversas vezes ouvi que o mestrado é solitário. E assim me senti enquanto estava concentrada em minhas fontes e minhas escritas. Mas quando gritava por socorro sempre e reafirmo, sempre... contei com pessoas queridas que compartilharam momentos tão complexos. Com seres maravilhosos chorei, sorri, me surpreendi e fui acalantada, e aprendi que uma história não se faz sozinha.

Então, seguem meus agradecimentos por fazerem parte da jornada.

Inicialmente gostaria de agradecer à minha amiga Dilma Antunes, pela generosidade nas dicas por qual caminho percorrer para a entrada no Mestrado. Sem ela as palavras não estariam sendo escritas hoje.

Agradeço imensamente à minha querida orientadora Claudia Panizzolo, por ter me aceitado no Mestrado e ter me guiado no percurso. Devo confessar que diversas vezes, ao retornar das orientações em São Bernardo, não sabia qual rumo tomar até chegar à minha casa. Mas aos poucos tudo foi ficando mais claro e o caminho menos tortuoso, porém ainda longo. Sua rigorosidade acadêmica provocou em mim uma organização, respeito aos prazos, releituras e reescritas intensas que reverberaram nesta dissertação. A frase *Corra Lola, corra...* me acompanhou no percurso acadêmico e a levarei para a vida.

Agradeço à honrosa participação do Professor Justino Magalhães, da Professora Regina Gualtieri e da Professora Marineide Gomes na Banca de Qualificação e de Defesa, pois cuidadosamente fizeram apontamentos e contribuições ao avanço do estudo.

Agradeço à minha professora do coração, Mirian Jorge Warde. Generosamente aceitou o convite para compor minha banca de qualificação. No momento de defesa, posso dizer que existem uma Rosana antes e outra após conhecer essa pessoa incrível. Na partilha de conhecimentos, me fez compreender um pouco sobre a História da Educação Brasileira. Os puxões de orelha me “obrigaram” a estudar e preparar cada vez mais para as aulas. Cada conversa, cada cafezinho, participações em bancas e congressos, sempre uma aula estar com a Mirian.

Agradeço a todas as pessoas da Paulistinha e da Escola Paulista de Enfermagem, que participaram da longa história. Gentilmente me autorizaram a pesquisar a Instituição, me receberam em casa e me cederam entrevistas, fotos e outros materiais que compuseram o escopo da pesquisa. Sem elas o trabalho não seria possível.

Agradeço ao meu querido marido Miranda, por cuidar de mim, dos nossos filhos e da nossa casa, pelos incentivos, os cafezinhos quentes à frente do computador, ombro amigo e abraços calorosos que me davam energia para continuar a caminhada nos momentos em que achava que não conseguiria.

Aos meus queridos filhos Dayane e Natan, meus orgulhos como seres humanos incríveis, que viveram comigo cada minuto do Mestrado, sempre me incentivando e perdendo ausências durante dois anos e meio.

Ao meu querido genro e filho do coração Cauê. Generosamente apoiou e vibrou com cada passo do percurso, além das contribuições nos convites, tabelas e abstract.

À minha mãe querida, que compartilhou os cuidados de meu filho enquanto cursava as disciplinas. Nunca compreendeu muito bem por que estava estudando tanto, em sua simplicidade: *Eu já era uma professora.*

Aos meus amigos da Ordem da Fênix, meus incentivadores. Embarcaram na pesquisa comigo. Afinal, sem uma sociedade secreta não se vive, sobrevive.

Às minhas colegas de Mestrado, se tornaram amigas na partilha das alegrias, angústias e dificuldades, especialmente Juliana Camaru e Alessandra Paulino. Estiveram comigo desde a entrevista de seleção até o momento de defesa.

Agradeço à Shirlei Nadalluti, à Márcia Colber e Victor Rodrigues. Contribuíram nos momentos decisivos com leituras amigas, e ainda me acolheram nos momentos em que mais precisei.

Enfim, agradeço às queridas amigas e aos queridos amigos de trabalho da DRE São Miguel. Sempre me incentivaram, compartilharam cafezinhos, me fizeram sorrir e vibraram comigo a cada capítulo entregue. E à minha querida diretora Andréa Ângelo, que compreendeu as necessidades de pesquisadora e muitas vezes, quando tudo assim o exigia, me acalantou em seus braços.

A todas e todos, sinceros agradecimentos pela partilha.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma história da Creche Universitária Paulistinha, da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, instituição criada na década de 1970 para atender aos filhos das funcionárias da Escola Paulista de Enfermagem - EPE, vinculada à Escola Paulista de Medicina - EPM. Motivadas pelas leis trabalhistas, duas funcionárias reivindicaram à diretoria da EPE o direito de levar os filhos ao local de trabalho, pois não tinham com quem deixá-los. Após muitas discussões e conflitos, a solicitação foi atendida e deu origem à Comunidade Infantil. Mais tarde passou a se chamar Paulistinha. O período investigado é de 1971, ano em que foi criada, até 1996, ano em que a creche passou a atender ao Ensino Fundamental e adquiriu nova configuração estrutural. Como metodologia de pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos: revisão da literatura, seleção e análise de documentos, levantamento, coleta e seleção das fontes e ainda entrevistas semiestruturadas. Foram utilizados como fontes: documentos da Creche e da Escola Paulista de Enfermagem - manuais, pareceres, editais e documentos pessoais dos entrevistados, como registros, fotografias e entrevistas. Foram realizadas entrevistas com fundadores da escola, funcionários e ex-funcionários, pais e ex-alunos, com o intuito de obter informações que reconstruíssem a história da instituição. Foram utilizadas três categorias para análise das fontes: a primeira foi a categoria de Instituição Educativa. De acordo com Magalhães (1998, 2004, 2011), a história das instituições escolares e das práticas educativas revela importante linha de ação e de construção social e cultural, como parte de relação complexa que se integram dialeticamente, passando pela materialidade, apropriação e representação na produção de uma sociedade. Como segunda categoria foi utilizada a Representação de Lugar. Certeau (1976, 2014) apresenta as práticas cotidianas, saberes e lugares de fala, como indissociáveis de uma instituição. Os relatos transformam os lugares em espaços de movimento, considerando o jogo de relações associado a uma história. Como terceira categoria foi utilizada a Memória sob as perspectivas de Halbwachs (2006) e Bosi (1994), que as apresentam como construções a partir de um contexto vivido e que expressam questões identitárias, contraditórias e morais a partir de quadros sociais revelados nas narrativas. Como resultados são mostradas apropriações e transformações ocorridas nos tempos referentes às relações familiares e relações de amizade, concepções pedagógicas com a Escolarização da creche e trabalho com datas comemorativas e festividades.

Palavras-chave: Instituição Escolar. Creche Universitária. Comunidade Infantil. Paulistinha. Memória.

ABSTRACT

This research aims to present a history of the Paulistinha University Nursery, of the Federal University of São Paulo - UNIFESP, an institution created in the 1970s to attend to children of the employees of Paulista Nursing School – EPE, attached to Paulista School of Medicine - EPM. Motivated by labor laws, two female employees claimed from the EPM board the right to take their children to the workplace, since they had no one to leave them with. After many discussions and conflicts, the request was answered and gave birth to the Children's Community, which later came to be called Paulistinha. The period to be examined will be from 1971, the year in which it was created, until 1996 when the nursery began to attend elementary school and acquired a new structural configuration. As a research methodology, the following procedures were used: literature review, document selection and analysis, collection, collection and selection of sources, and semi-structured interviews. Documents used by the Nursery and the Paulista Nursing School were used as sources, such as manuals, opinions, edicts, and personal documents of the interviewees, such as records, photographs and interviews. The interviews were carried out with the school's founders, employees and former employees, parents and alumni, in order to obtain information that could reconstruct the history of this institution. According to Magalhães (1998, 2004, 2011), school actions are part of a complex relationship that integrates dialectically, passing through the materiality, appropriation and representation in the production of a society. As second category was used the Representation of Place, according to Certeau (1976, 2014), the daily practices, the knowledge and the places of speech, as inseparable from a social institution, so that the stories transform the places into spaces of movement, considering the set of relationships associated with a story. As a third category, Memory was used under the perspective of Halbwachs (2006) Bosi (1994), who present the memories as constructions from a lived social context and that express identity, contradictory and moral issues from social frameworks that are revealed throughout the narratives. As results are indicated the permanences, ruptures and values acquired with the Schooling of the day care.

Keywords: School Institution. Nursery School. Children's Community. Paulistinha. Child Care. Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teatro Municipal do Rio de Janeiro - início do século XX.....	55
Figura 2 - Propaganda de Leite Moça - década de 1940.....	61
Figura 3 - Propaganda do leite em Pó Ninho - 1945	61
Figura 4 - Vila Maria Zélia -1917	69
Figura 5 - Inauguração Vila Maria Zélia – Cardeal-arcebispo de São Paulo, dom Duarte Leopoldo e Silva - responsável pela missa inaugural.....	69
Figura 6 - Escola de meninos 1917- Vila Maria Zélia	69
Figura 7 - Hospital São Paulo em fase de construção na década de 1940.....	99
Figura 8 - Vila Clementino em 1948 - ao centro, edifício-sede da Escola Paulista de Medicina e Hospital São Paulo.....	99
Figura 9 - Alessandra, uma das primeiras crianças da Paulistinha - área externa da Creche - 1972.	113
Figura 10 - Daniela e Hugo, primeiras crianças da Paulistinha, na área externa da Creche - 1972	113
Figura 11 - Alessandra brincando na área externa da Creche - 1972	114
Figura 12 - Daniele e Paulinho na área externa da Creche - 1973.	114
Figura 13 - Alessandra na área externa da Creche - provável ano 1976.	115
Figura 14 - Fachada do edifício da Escola Paulista de Enfermagem - década de 1970.	118
Figura 15 - Desenho de Aparecida Mancio, como representação do local da Comunidade Infantil no período de criação.....	118
Figura 16 - Escola Paulista de Enfermagem, fachada atual - vista aérea.	119
Figura 17 - Escola Paulista de Enfermagem, fachada atual.	119
Figura 18 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - hall de entrada.....	119
Figura 19 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - entrada da sala onde funcionou a Comunidade Infantil.....	120
Figura 20 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - área externa espaço de brincadeira na Comunidade Infantil	120
Figura 21 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - primeira e segunda portas à esquerda-salas que as crianças ficavam na Comunidade Infantil.	120

Figura 22 - Alessandra e sua pajem na área externa da creche - 1972.....	122
Figura 23 - Planta-modelo de uma creche para 70 crianças (década de 1970)	132
Figura 24 - Planta-modelo de uma creche para 70 crianças (década de 1980)	144
Figura 25 - Daniel -primeiro a esquerda- com sua turma e professoras 1987.....	152
Figura 26 - Festa Junina, Comunidade Infantil - 1985.....	154
Figura 27 - Comemoração de Páscoa, Comunidade Infantil - 1987.....	155
Figura 28 - Festa de Carnaval - Comunidade Infantil - 1988.....	155
Figura 29 - Sala de aula - Comunidade Infantil - final da década de 1980	155
Figura 30 - Festa de Carnaval - Comunidade Infantil - final da década de 1980.....	156
Figura 31 - Sala do grupo de pré-escola - 1994.....	171
Figura 32 - Hora do descanso, Sala do Maternal I - 1990.....	173
Figura 33 - Escadinha que levava aos berçários do sobrado -1991.....	173
Figura 34 - Parte térrea do sobrado - 1991	174
Figura 35 - Hora da refeição na sala de atividades - 1991	174
Figura 36 - Rosangela com sua turma de Minigrupo I - 1991.....	174
Figura 37 - Patrícia e Augusto no Berçário - 1993.....	175
Figura 38 - Galpão organizado para o descanso - início da década de 1990.....	179
Figura 39 - Galpão, local de refeitório - início da década de 1990	179
Figura 40 - Refeitório do Galpão - Carnaval 1994.....	179
Figura 41 - Sala do Galpão - Carnaval 1994	180
Figura 42 - Crianças do Maternal I - 1990	194
Figura 43 - Carnaval – provável - 1992.....	199
Figura 44 - Minigrupo I - Dia do Índio - 1994	200
Figura 45 - Minigrupo II - Dia do Índio - 1994.....	200
Figura 46 - Grupo de pré-Páscoa - 1994	201
Figura 47 - Grupo de pré - Dia do Índio - 1994	201
Figura 48 - Patrícia - Festa Junina - 1995.....	202

Figura 49 - Patrícia e Augusto - Festa Junina - 1995	202
Figura 50 - Festa de encerramento de ano - 1995	208
Figura 51 - Fachada atual da Paulistinha.....	210
Figura 52 - Berçário do prédio novo - 1995	210
Figura 53 - Área de troca dos bebês - 1995	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indústrias que mais utilizavam o trabalho feminino - 1920.....	53
Quadro 2 - Publicações sobre Escola e Psicologia - Cadernos de Pesquisa FCC (década de 1970).....	63
Quadro 3 - Rotina de creche destinada aos filhos das operárias	76
Quadro 4 - Criação das Creches Universitárias Federais	85
Quadro 5 - Creches Universitárias Federais sem dados específicos	90
Quadro 6 - Creches Universitárias vinculadas à ANUUFEl - 2013	95
Quadro 7 - Programa de Estimulação Psicomotora para crianças de 0 a 36 meses	126
Quadro 8 - Critérios para seleção de pessoal	129
Quadro 9 - Quadro de atividades da Comunidade Infantil - final da década de 1970.	133
Quadro 10 - Programa de atividades diárias para crianças de 48 a 60 meses de idade.....	145
Quadro 11 - Descrição do cargo de Recreacionista	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das creches diretas e conveniadas	73
Tabela 2 - Grau de escolaridade completa do Estado de São Paulo - pessoas acima de 10 anos (décadas de 1950 a 1970)	82

GRÁFICO

Gráfico 1 - Número de mulheres operárias por categoria industrial	54
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	227
Apêndice II - Carta de Autorização do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha (NEI-Paulistinha)	228
Apêndice III - Carta de Autorização da Escola Paulista de Enfermagem (EPE) – UNIFESP	229
Apêndice IV - Questões para entrevista semiestruturada	230

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CONSTRUINDO UM CENÁRIO.....	20
OBJETIVOS	34
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	34
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	42
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	48
 CAPÍTULO I – HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DAS CRECHES UNIVERSITÁRIAS: UM PERCURSO MULTIFACETADO	 51
1.1 CRIANÇA “CRESCE E APARECE”: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA ATENDIMENTO E CUIDADO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	51
1.2 “QUEM PARIU MATEUS QUE O EMBALE”: TÁTICAS PAULISTAS PARA ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	66
1.2.1 Vilas operárias: primeira tática de atendimento	67
1.2.2 Descentralização do atendimento: mais uma tática paulista	72
1.2.3 Terceira tática: os movimentos sociais e a não garantia de direitos.....	78
1.3 UNIVERSIDADE TAMBÉM É LUGAR DE CRIANÇA: CRIAÇÃO DAS CRECHES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS.....	80
 2 CAPÍTULO II – A CRECHE PAULISTINHA: UMA INSTITUIÇÃO A CAMINHO DE SUA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	 98
2.1 MEMÓRIAS DE CRIAÇÃO DA PAULISTINHA.....	101
2.2 PROFESSORAS LEIGAS, PORÉM BEM-EDUCADAS	121
2.3 DÉCADA DE 1980 - PERÍODO DE RECONFIGURAÇÕES E “OUTRAS” PERSPECTIVAS	137
 3 CAPÍTULO III - A ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO “OUTROS TEMPOS”: TRANSFORMAÇÕES E APROPRIAÇÕES DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	 163
3.1 OUTROS TEMPOS, OUTRAS CONFIGURAÇÕES: DA COMUNIDADE INFANTIL À PAULISTINHA	163
3.2 PAULISTINHA DE CASA NOVA: RESPIRANDO NOVOS ARES, MAS NEM TANTO....	167
3.3 PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA	181

3.3.1 Natureza das atividades pedagógicas da Escolinha	188
3.3.2 Estratégias de Escolarização da Paulistinha.....	192
3.4 ÉPOCA DE OURO COM BERÇOS <i>GIORGIO NICOLI</i> !.....	197
3.4.1 Chegada ao prédio novo: aqui se encerra momentaneamente uma história.....	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICES	227

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.

(Hannah Arendt)

INTRODUÇÃO

A exigência da pesquisa emergiu a partir dos estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História - GEPICH, que desde o segundo semestre de 2013, sob a coordenação da Prof. Dra. Claudia Panizzolo, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Campus Guarulhos - desenvolve pesquisas sobre a infância, sujeitos e instituições dos séculos XIX e XX. As discussões conduziram a necessidade de aprofundamento dos pontos relacionados às concepções e políticas voltadas à infância em perspectiva histórica.

Imbuídos das indagações, nos últimos anos os membros do GEPICH desenvolveram pesquisas sobre as histórias da infância paulistana vinculadas às instituições escolares, formação de professores e representações de infância em obras literárias, ressaltando que das sete pesquisas concluídas até 2018, quatro estudaram a última temática (PAULINO, 2019).

Esta pesquisa consiste na investigação da história da Escola Paulistinha de Educação, Creche universitária federal pertencente à UNIFESP, na Modalidade de Creche no local de trabalho, que corrobora os objetivos do GEPICH, ampliando as pesquisas sobre as instituições e infância paulistanas.

Feitas as considerações, na introdução da pesquisa será apresentada a dimensão histórica, política e sociocultural do período estudado de 1971 a 1996, com o objetivo de situar o leitor acerca das condições de criação e implementação da instituição.

CONSTRUINDO UM CENÁRIO

Anos de 1970, seis anos após o Golpe Civil-Militar que marcou o início dos anos de chumbo no Brasil, período que duraria 21 anos: repressão, privação, cassação de direitos e cerceamento da liberdade política dos brasileiros. Instalado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que deu poderes de punição aos governantes, dos quais fizeram uso de maneira arbitrária, a sociedade em geral, como também a escola brasileira, que sofreu as repercussões diretas do momento histórico, pois “[...] a arte de governar as crianças está estreitamente ligada à arte de governar os homens [...]” (CUNHA, 1980, p. 39).

O período repressivo foi igualmente marcado pelo “milagre econômico”, época de avanço das indústrias automobilísticas e das telecomunicações, com aumento de 9,5% para 40% das residências urbanas com aquisição de televisores, um dos aspectos que dissimularam a realidade social e financeira do país. O alto investimento do capital estrangeiro gerou expectativas de ser o país “grande potência”, produzindo resultados no imaginário da população

de que no novo milênio se equipararia ao Japão, econômica e socialmente, modelo de sociedade supostamente ideal para a época, pois apresentava distribuição de renda menos desigual do que a dos países ocidentais (FAUSTO, 2006)

Segundo Fausto (2006), o “milagre econômico” possuía pontos vulneráveis e negativos, pois se associava excessivamente à dependência ao capital e ao comércio estrangeiros, havendo a vinculação do consumo a produtos importados. Isso favoreceu apenas às camadas médias e altas, pois o salário dos trabalhadores de baixa qualificação profissional sofria constante desvalorização com a inflação.

Devido à “nova” política financeira as oportunidades de emprego aumentaram significativamente. Mas, no entanto, a deterioração dos salários dos “chefes de família” impulsionou a participação de maior número de trabalhadores por família, em vista da desvalorização salarial das mulheres e jovens.

De acordo com Fausto (2006), a desproporção entre o avanço econômico e os investimentos em programas sociais perdurou por muito tempo. O Brasil passou a ser notado mundialmente por dois pontos relevantes, “[...] pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação, habitação, que medem a qualidade de vida de um povo”. (FAUSTO, 2006, p. 269).

A situação acentuou a disparidade na distribuição de renda entre as décadas de 1960 e 1970. Cunha (1980) mostra uma distorção em relação ao processo de desenvolvimento: a parte mais pobre da população teve a renda média elevada em 1%, enquanto a parte mais rica teve ganhos aumentados em média de 72%.

A oferta de emprego na cidade de São Paulo e na região metropolitana como, por exemplo, no ABC Paulista, formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, atraiu cada vez mais pessoas de todas as regiões à procura da “melhoria de vida”. A oferta de emprego nem sempre correspondia à expectativa dos trabalhadores, e em meio aos baixos salários e à falta de programas sociais, a cidade de São Paulo, com grande contingente populacional, ampliou sua configuração sob formas de “Cortiços, habitações coletivas, porões, enchentes, acúmulo de lixo, epidemias, greves e rebeliões [...]” (ROCHA, 2003, p. 13).

A partir da configuração social e econômica, a década de 1970 caracterizou-se como período de programas e políticas públicas insuficientes para o atendimento das crianças pequenas. Não havia planos e metas, ou seja, não se dimensionavam custos e planejamento de ampliação do atendimento institucional às crianças da faixa etária de 0 a 4 anos. A assistência

à criança respondia a ações isoladas, na qual a higiene era uma das principais preocupações, a fim de evitar que os inadequados e escassos locais de atendimento aos pequenos se transformassem em mais um lugar de foco de doenças, em decorrência da saúde pública da época (VIEIRA, 2016).

Vieira (2016) afirma que as discussões sobre o atendimento das crianças não alcançavam a esfera educacional, e limitavam-se ao campo da saúde, pois as orientações descendiam do Departamento Nacional da Criança¹ (DNCr), que perduraram por décadas. As instruções advindas do órgão tratavam de políticas de assistência ao pré-escolar e não planos educacionais para a pré-escola. Considerando que naquele tempo não havia propostas específicas para a assistência das crianças pequenas, e compreendia-se o atendimento pré-escolar somente como período anterior ao ingresso no Ensino Primário.

Os documentos² do DNCr apresentavam a instituição “creche” como uma das soluções para a garantia de vida e saúde da criança. A creche era vista como aliada na redução da mortalidade infantil. Os documentos foram norteadores para o trabalho dessas instituições, entretanto, pela falta de assistência pública havia um grande número de crianças cuidadas por mulheres leigas na própria casa, que eram chamadas de criadeiras³. O Departamento tinha a intenção de eliminar esse tipo de atendimento, pois considerava as mulheres responsáveis pela mortalidade das crianças, e explicita que “... em suas mãos as crianças em pouco tempo morriam, foram elas também denominadas ‘*faiseuses d’angers*’, porque caprichavam em fornecer ‘anjinhos’ ao céu” (BRASIL, 1956, p. 5).

As creches passaram a adquirir valor social indispensável, pois devia-se ampliar a oferta de vagas e romper com o atendimento das criadeiras. Havia um grande número de mulheres que compunham o mercado de trabalho, e para elas esse tipo de serviço era essencial.

De acordo com Vieira (2016), nas publicações do DNCr⁴ havia cunho moralizante, com prescrições de origem da saúde e da higiene, que retratavam a sociedade patriarcal em relação

¹ Departamento Nacional da Criança - órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1940, com a finalidade de centralizar e operacionalizar as discussões sobre a política de atendimento às mães e às crianças pequenas no Brasil.

² Lei 2014, de 26 de dezembro de 1924. Dispõe sobre instalação de Escolas Maternais e Creches anexas. Creches (organização e funcionamento). Ministério da Saúde, 1956. Postos de Puericultura e Associações de Proteção à Maternidade e à Infância. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança, 1960. Decreto-lei 229, de 28 de fevereiro de 1967, estabelece a obrigatoriedade de creches nas empresas públicas ou privadas. Portaria 1, de 15 de janeiro de 1969. Diretor-geral do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, usando da atribuição que lhe confere o art. 26, item IV, do Regimento aprovado pelo Decreto 56.263, de 6 de maio de 1965.

³ Pelas condições de vida, pelos hábitos incorretos adotados no cuidado das crianças, pela índole e caráter, a criadeira era vista como uma das principais responsáveis pelas elevadas taxas de mortalidade infantil (VIEIRA, 2016, p. 167).

⁴ Ibid. NR 2.

à moral e aos costumes. “[...] os conhecimentos que visavam à conservação da infância vieram acompanhados de normas e preceitos morais que situavam a mulher no papel de progenitora e dona do lar, subsidiária do homem provedor e chefe da família” (VIEIRA, 2016, p. 173).

Em plena ascensão da indústria, a criança era vista como um “estorvo” para a mulher trabalhadora. O imaginário social levava a crer que as mães se “isentavam” de responsabilidade, transferindo os cuidados dos filhos para outras pessoas, não levando em conta que grande número de famílias brasileiras eram e ainda são chefiadas por mulheres. O atendimento da creche se destinava aos filhos de mulheres pobres e de mães solteiras. Os valores morais da época revelavam o conhecimento das mães como insuficiente na luta contra a mortalidade infantil. Segundo o Departamento, elas poderiam encontrar “na creche a solução para os seus problemas” (BRASIL, 1956, p. 7).

Na década de 1970 as discussões sobre esse tipo de atendimento se ampliaram, o rigor higiênico deixou de ser a maior exigência, e sobressaíram propostas simplificadas de atendimento que contaram com a participação da comunidade e da Igreja Católica. Os discursos pedagógicos passaram a se basear na teoria de privação cultural⁵, na qual a família das classes populares era desprezada, seu meio considerado inadequado e sua cultura inferiorizada. Como solução indicavam uma educação compensatória⁶, situação retomada ainda na pesquisa.

Deve-se considerar que os programas compensatórios haviam fracassado em países da Europa e nos Estados Unidos, sofrendo profundas alterações a partir dos resultados insatisfatórios. No Brasil, adotavam estratégias ultrapassadas para solucionar as necessidades das crianças (KRAMER, 2001).

Segundo Rosenberg (2016), as organizações intergovernamentais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) intervieram nas orientações do DCNr e assessoraram diretamente as instituições. As propostas para os cuidados com a criança - no final da década anterior compreendiam o binômio saúde e nutrição - na década de 1970 voltaram a atenção à transmissão de valores às novas gerações.

⁵ A privação cultural baseava-se na ideia de um modelo ideal de criança, a da classe média. As demais crianças desfavorecidas economicamente comparadas a estas crianças-modelo eram consideradas *carentes e inferiores*, faltando para elas determinadas atitudes e conteúdos. (ROSENBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991).

⁶ O conceito de Educação compensatória é considerado solução para a privação cultural. Originado do pensamento de Pestalozzi e Froebel, e expandido por Montessori e McMillan, supõe a necessidade de atendimento das carências básicas de saúde e nutrição, estimulação cognitiva, para compensar as “deficiências” das crianças. A escola é vista como forma de superação da miséria, pobreza e negligência da família (KRAMER, 2001).

A assessoria contribuiu para a ampliação da oferta de vagas no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, pautada em orientações internacionais das quais três se destacaram: “a ênfase na participação da comunidade como estratégia para implantação da política social destinada à infância pobre; a estratégia de atuação junto aos governos nacionais; e sua entrada na área da educação” (ROSEMBERG, 2016, p. 213).

No que se refere à ampliação de vagas deve-se destacar que, desde 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar do DNCR indicou “[...] as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para atender às crianças de 2 a 6 anos” (KULHMANN Jr, 2000a, p. 10). A Igreja Católica exerceu papel relevante no cenário nacional quanto à expansão do atendimento e à organização dos espaços comunitários, atuando nos Clubes de Mães e em distintas instituições educacionais.

A Igreja Católica, que exercia grande influência na educação, ficou marcada por contradições e verdadeiras cisões durante o regime militar. Acreditava-se que um suposto comunismo se instalaria, e se apresentava dividida em duas alas: conservadores e progressistas. A ala conservadora havia apoiado o golpe militar, a ala progressista propiciava condições de apoio aos trabalhadores, aos movimentos sociais e à criação dos Clubes de Mães. No entanto, durante o regime militar, meados de 1970, a grande maioria dos membros da Igreja Católica aderiu a uma forte oposição ao Estado, medida que fortaleceu a luta contra a ditadura. Com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), contribuiu para o fim da tortura - prática recorrente, como o desaparecimento e assassinato de pessoas perseguidas.

A preocupação da Igreja não se restringia à tentativa de transformação social, pois se buscava enfrentar o esvaziamento dos fiéis, que se convertiam cada vez mais a diferentes religiões, como as de matriz africana (MONTEIRO, 2015). As atividades nos Clubes de Mães, principalmente nas regiões mais carentes (Zona Leste de São Paulo, por exemplo) tinham como principal função a leitura *libertadora* do Evangelho acerca das condições sociais⁷ e não se limitavam a trabalhos manuais.

No processo de ampliação da oferta de vagas ao atendimento da criança pequena, os movimentos que reivindicavam creches no local de trabalho se intensificaram, amparados pelo marco Legislativo do Decreto Lei Federal 5.452, de 1º de maio de 1943, que regulamentava a

⁷ O início dos anos 1970 marca a consolidação, na América Latina, da Teologia da Libertação, movimento da Igreja Católica que orientou ações para a construção de uma Igreja Popular, defensora “preferencial dos pobres” e que, através de uma leitura social da Bíblia, promovia a solidariedade à luta dos oprimidos contra as injustiças sociais (MONTEIRO, 2015).

Consolidação das Leis do Trabalho. No Capítulo III - Da Proteção do Trabalho da Mulher, art. 389, dispõe que:

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência a seus filhos no período da amamentação. (BRASIL, 1943)

No entanto, de acordo com Rosemberg; Campos; Haddad (1991), devido à falta de fiscalização por parte dos órgãos competentes, a legislação trabalhista “[...] permanece quase como letra morta [...]” (p. 11), pois poucas empresas mantiveram convênios ou berçários para uso das funcionárias, situação que permaneceu até o final da década de 1970, quando se fortaleceram os movimentos de mulheres e contribuíram para a modificação do cenário de atendimento aos filhos das mães trabalhadoras.

Weinstein (1995) ressalta que a presença da mulher no cenário político foi se organizando a partir da década de 1960. Como os movimentos operários, os movimentos de mulheres se compuseram com peculiaridades, tornando-se um dos principais elementos das mudanças sociais e do regime político durante a ditadura militar (1964 a 1985).

Os movimentos feministas foram bastante heterogêneos. Entre eles se destaca o Movimento de Mulheres de Luta por Creches, que lutou pelo direito dos filhos da mãe trabalhadora por vaga, pauta até então não reivindicada por análogo grupo social. Destaca-se que o movimento se manifestou em meio às propostas compensatórias de educação e bem-estar, que começavam a ser divulgadas no país, além dos interesses higienistas, assistencialistas, filantrópicos e patronais que permeavam o cenário nacional.

Segundo Soares (1994), os movimentos feministas traduziram a *rebeldia* das mulheres na identificação da situação de subordinação e exclusão do poder, e buscavam uma proposta ideológica que reverteria a marginalidade na igualdade de condições de vida em relação ao gênero masculino. A autora destaca que dentro da categoria, na história, foram criados diversos movimentos de mulheres que caracterizavam a dimensão da identidade da mulher com ênfase em seu cotidiano e resolução emergencial de determinado problema. Formaram-se: Movimento de Mulheres de Luta por Creche, Movimento de Mulheres por Moradia, Movimento de Mulheres por Melhores Condições de Trabalho, Movimento de Mulheres pela Redução dos Custos da Cesta Básica, entre aqueles que marcaram a luta social da mulher.

A falta de planejamento e o repasse de poucos recursos impulsionaram a participação de diversos segmentos da sociedade no atendimento das crianças pequenas. Ao mesmo tempo

em que os movimentos sociais⁸ se mobilizavam em torno de reivindicações ao Estado, caminhavam na organização de creches e “escolinhas” em paróquias e espaços comunitários. A importância da participação feminina no mercado de trabalho demandava a emergência por lugares para as mães deixarem os filhos. Ressalte-se que a média de filhos por mulher nos anos 1970, era de 5,8, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 1999).

De acordo com Rosemberg, Campos e Haddad (1991), houve a ampliação das instituições na década de 1970, marcada pela escassez de condições materiais e dimensão pedagógica pautada nos cuidados de higiene e nutrição. As propostas de atividades eram divididas por faixas etárias, desenvolvidas prioritariamente de forma diretiva e em horários pré-determinados, pautadas na reprodução de valores e comportamentos terminais esperados.

Por falta de políticas eficazes e planejamento, o poder público não supriu a exigência da demanda de atendimento às crianças pequenas. A sociedade civil continuou a se organizar por meio de atendimento filantrópico e movimentos sociais. O Movimento de Mulheres de Luta por Creche, em meio aos movimentos intensos de conquistas insuficientes para a garantia da guarda e cuidados dos filhos da mulher trabalhadora, impulsionou a inclusão da reivindicação das mulheres trabalhadoras das camadas médias por creche no local de trabalho, classe composta por professoras, enfermeiras, bancárias, entre outras trabalhadoras que exerciam funções que exigiam maior grau de escolaridade.

As reivindicações dessas mães levaram à criação das primeiras instituições infantis nas Universidades Federais Brasileiras, para atendimento aos filhos das trabalhadoras dessas universidades. Apoiada nos dispositivos legais, efervescência dos movimentos sociais, políticas de educação compensatória e falta de vagas nas creches paulistas, foi criada em 1971 a primeira creche universitária federal, pela Escola Paulista de Enfermagem (EPE) da Escola Paulista de Medicina (EPM), anos depois se transformaria na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

A creche inicialmente foi denominada Comunidade Infantil, hoje reconhecida como Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI- Paulistinha), cuja história é o objeto da pesquisa. Após a iniciativa, mais creches foram criadas em distintas universidades federais na década de 1970, pois não havia vagas para todas as crianças em instituições públicas.

⁸ Para saber mais sobre movimentos sociais ler: SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)**. São Paulo, Paz e Terra, 1998. GOHN, M.G. Movimentos Sociais na contemporaneidade: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-362, maio-agosto, 2011.

O descontentamento da população com o regime autoritário era bastante expressivo em meados da década de 1970. As eleições municipais que se aproximavam tornaram-se uma das maiores preocupações do momento. Em 1976, o Movimento Democrático Brasileiro - (MDB), partido de oposição à ditadura, elegeu 59 das Câmaras Municipais das 100 maiores cidades do país, entre elas São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre. No entanto, a maioria das Câmaras continuava a ser representada por integrantes da Aliança Renovadora Nacional - (ARENA). (FAUSTO, 2006)

Na cidade de São Paulo, Reinaldo de Barros, candidato da ARENA, indicado por Paulo Maluf, governador eleito pelo Colégio Eleitoral em 1º de setembro de 1978, venceu as eleições municipais em 1978. O prefeito assumiu em meio a pressões populares, que aumentaram significativamente em relação ao atendimento das crianças pequenas devido à forte atuação do Movimento de Luta por Creche. As mães de diferentes regiões de São Paulo organizaram manifestações públicas e dirigiram vários abaixo-assinados à Prefeitura e à Coordenadoria de Bem-Estar Social, cobrando a construção de creches na rede direta. Mobilizada pela pressão popular, em 1979 a Prefeitura de São Paulo anunciou a construção de 830 creches em três anos. Mas a exigência real era a construção de 10 mil creches para atender a todas as crianças na faixa etária até quatro anos (CAMPOS, 1981).

A Igreja Católica, com grupos de oposição ao governo e movimentos sociais, continuava a luta pelos direitos e restauração das liberdades. Em consequência, a partir de 1979 o Ato Institucional nº 5 (AI-5) deixou de vigorar, iniciando a recuperação dos direitos civis e do Congresso Nacional.

Com a efervescência social, o movimento operário veio à tona e iniciou campanhas pela correção dos salários e melhores condições de trabalho, dando origem a grandes greves. “As greves tinham por objetivo um amplo leque de reivindicações: aumento de salários, garantia de emprego, reconhecimento das comissões de fábrica, liberdade democrática” (FAUSTO, 2006, p. 277).

Os trabalhadores se uniram não apenas pelo fato de pertencerem à mesma categoria ou um salário melhor, mas porque eram parte da sociedade economicamente insegura. Os salários mantinham-nos longe de uma situação paupérrima ou miserável, mas as expectativas estavam abaixo da classe média. O pouco conforto ligava-se diretamente à manutenção do emprego, pois a grande maioria dos metalúrgicos possuía baixo grau de instrução escolar.

Surgiam partidos políticos organizados por trabalhadores. Além dos sindicatos tradicionais existentes, que representavam os trabalhadores assalariados com diploma, grupos

formados por bancários, professores, médicos, sanitaristas e demais setores públicos fortaleceram as categorias em relação ao trabalho autônomo que exerciam até então.

O Sindicato dos Metalúrgicos do ABC Paulista, sob a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva, firmou-se no cenário político, por meio da realização de grandes assembleias, repercutindo no restante do país, o que culminou em uma greve nacional em 1979. Obteve a adesão de cerca de 3,2 milhões de trabalhadores (FAUSTO, 2006).

Mesmo diante do declínio da ditadura, o país continuava sem a garantia dos direitos civis, principalmente relativos à criança, vista em segundo plano. A legislação vigente não considerava a infância período de exercício de cidadania, mas um *vir a ser*, cidadão dentro de uma modelização social. A vaga na creche era considerada direito da mãe trabalhadora, embora não fosse garantido. As crianças das classes populares eram chamadas de *menores*, em um tempo que o bom comportamento e a contenção dos ímpetos eram a maior preocupação das políticas públicas.

Segundo Copit e Patto (1979), grande parte das pesquisas educacionais desenvolvidas nos finais da década de 1970 tinha abordagem psicológica, nas quais eram criadas situações para uma conduta esperada, definida a priori pelo pesquisador. A criança era submetida a uma imersão em situações comportamentais elaboradas para a obtenção de respostas adaptativas ou adequadas, tomadas como padrão de normalidade. A partir da publicação dos resultados, as autoras inferiram que a criança pesquisada foi considerada um ser “a-histórico”, na qual o contexto sociohistórico, as condições financeiras, valores e costumes familiares, as relações sociais, isto é, a formação social era desconsiderada.

As pesquisas refletiram as propostas educacionais que continuaram embasadas na concepção de educação compensatória, as quais coisificavam as crianças, considerando-as “marionetes” a serem manipuladas por meio da criação de situações determinadas. Serviram aos interesses de grupos econômicos, atribuindo à escola a responsabilidade de neutralizar os problemas sociais e mitigar as mazelas da sociedade.

Grande recessão financeira assolou o país no início da década de 1980. As perdas salariais dos trabalhadores geraram um declínio no consumo de bens duráveis. Indústrias concentradas na capital e na área do Grande ABC demitiram grande número de trabalhadores, gerando crise de desemprego. A crise financeira começou a ser amenizada em 1984, quando a economia se reativou, principalmente pelo crescimento das exportações dos produtos industrializados.

A década de 1980 foi marcada pela luta dos brasileiros em favor da volta à democracia; as centrais sindicais e os movimentos sociais ascendiam, e cada vez mais conquistavam adeptos em favor das causas de garantia dos direitos civis da população, principalmente das camadas mais pobres. Em 1984 foram organizadas campanhas pelas eleições diretas para presidente da República. A campanha “Diretas Já” representou uma expectativa por melhoria das condições de vida por meio de representatividade eleita pelo povo. No entanto, “a eleição direta dependia de uma emenda constitucional, aprovada por 2/3 dos congressistas [...]. Mas apesar de aprovada, a emenda não obteve os votos necessários para uma alteração constitucional” (FAUSTO, 2006, p. 282).

Na transição para o regime democrático, a oposição alcançou o poder em 1984, com Tancredo Neves, candidato do MDB. Mas não chegou a assumir a presidência⁹ - venceu Paulo Maluf, representante da ARENA no Colégio Eleitoral. No processo, políticas de governo foram implantadas para a recuperação da economia, entre elas o fortalecimento da moeda nacional, congelamento de preços e “gatilhos salariais” para garantia do poder de compra, medidas que permitiram um clima de otimismo entre a população.

Nos anos seguintes foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte. Após mais de um ano de trabalho resultou na promulgação, a 5 de outubro de 1988, da nova Constituição Brasileira. Trouxe grandes esperanças à população, após anos de cerceamento da cidadania. Direitos sociais e políticos foram garantidos, ao menos na lei, incluindo crianças, população negra e povos indígenas

Apenas dois partidos políticos que compunham a Constituinte não levaram pauta sobre a criança. Os demais apresentaram discussões sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Incluíram o direito ao atendimento em creches a todas as crianças pequenas. Os Movimentos de Mulheres de Luta por Creche participaram ativamente do momento histórico: coletaram mais de 1 milhão e 700 mil assinaturas em todo o país, e as levaram à Constituinte, além de acompanhar os debates sobre o tema (KRAMER, 2001).

As ações contribuíram para a inclusão da garantia da oferta de educação pública, e pela primeira vez a gratuidade do ensino a todos foi declarada em legislação brasileira:

⁹ Tancredo Neves foi hospitalizado no dia 14 de março de 1985 - véspera de sua posse, com dores abdominais. Foi submetido a várias cirurgias, porém não houve a divulgação de um laudo oficial. O presidente eleito possuía algumas características que se sobrepunham ao campo da direita e da esquerda, como honestidade, equilíbrio e coerência. Faleceu no dia 21 de abril de 1985, aos 75 anos, em decorrência de infecção generalizada. Houve comoção nacional. Multidões foram às ruas acompanhar o corpo na saída de São Paulo até a chegada em sua terra natal, São João Del Rei - Minas Gerais. Tomou posse em seu lugar o então vice-presidente eleito José Sarney.

Capítulo III
Da Educação, da Cultura e do Desporto
Seção I
Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

No texto da Constituição de 1988 a educação aparece como “direito de todos e dever do Estado e da família”. A responsabilidade por haver local seguro para deixar as crianças durante o período de trabalho, até então atribuída somente às mães, passa a ser também dever do Estado.

De acordo com Didonet (2001), o termo “creche” foi incluído no texto original da Constituição Federal após inúmeras discussões. Dado o estigma que ainda carregava quanto à precariedade do atendimento oferecido, um grupo de constituintes sugeriu abandonar a expressão, visando à “criação de uma nova realidade”. Em contraposição, distinto grupo defendeu a manutenção do nome, pois a consideravam uma “palavra forte”, de sentido conhecido, o que poderia favorecer a aprovação do texto.

É relevante destacar que o uso do termo tencionava os debates acerca das instituições de atendimento das crianças pequenas de acordo com a classe social. A nomenclatura de instituições era utilizada pelas camadas baixas, e as instituições destinadas às camadas médias e altas utilizavam as nomenclaturas de escolinhas, espaços infantis, entre outras denominações que marcassem a clientela que seria atendida.

O uso do termo creche permeará as discussões nesta dissertação, pois a instituição pesquisada recebeu o nome de Comunidade Infantil quando criada.

Ainda, Didonet (2001) destaca a faixa etária de atendimento como segundo fator de discussões. Os debates se ampliaram no atendimento: limitado às crianças de 0 a 4 anos ou se estenderia aos 6 anos? Por fim, não por unanimidade, o texto final expõe: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988).

Deve-se considerar que após a Constituição, a educação passou a ser entendida como direito democrático a ser garantido socialmente, contribuindo para a ampliação da conscientização sobre a importância da escola. E sobre a oferta do atendimento aos pequenos. Mas seria ingênuo acreditar que todas as carências deixadas como herança por séculos seriam resolvidas imediatamente ou a curto prazo, considerando a realidade do país naquele período.

Paulatinamente, as causas da infância conquistaram expressiva dimensão social. Em 1990 houve a promulgação, pelo então presidente Fernando Collor de Melo¹⁰, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/1990. Permitiu a estruturação de políticas públicas e sociais para a garantia e proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O ECA foi considerado moderno e revolucionário, porém, atacado pelos conservadores a cada vez que a mídia noticiava crimes praticados por adolescentes (ROSEMBERG, 2008).

Os debates sobre a educação infantil passaram a abranger as instâncias educacionais e demais organizações que participavam da oferta do atendimento, e as discussões visavam à integração das creches ao sistema educacional. Prestavam contas à Secretaria de Assistência Social (SAS). Embora pareça questão simples, a mudança de secretaria alteraria profundamente a configuração do atendimento, pois até aquele momento nas creches havia professoras leigas, denominadas pajens. Os cargos de direção eram ocupados por assistentes sociais, a enfermagem fazia parte do quadro de funcionários, além do caráter assistencial, expressivamente presente em ações. A nova situação requereria distintas concepções de educação.

No início dos anos 1990 a inflação altíssima assolou o país, após os planos catastróficos do ex-presidente deposto Fernando Collor de Mello. Somente em meados dessa década a inflação teve queda considerável, o que permitiu a parte da população acessar produtos e serviços básicos. Mas a desigualdade social continuou a excluir milhões de brasileiros que não tiveram garantidas as mínimas condições para sua sobrevivência, principalmente a população que vivia no sertão semiárido nordestino.

Na década de 1990 aconteceram mudanças significativas no contexto nacional, com a ampliação dos direitos civis garantidos pela Constituição Federal de 1988. Os movimentos sociais tiveram uma agenda identitária. Por meio de tomada de consciência, grande parte da população passou a reivindicar os direitos das minorias. O mercado de trabalho também sofreu alterações, com tecnologias recém-instaladas, gerando novas colocações, mas causando desemprego aos trabalhadores menos qualificados profissionalmente.

Os direitos apresentados na Constituição de 1988, e posteriormente no ECA, colocaram em debate os velhos e novos discursos sobre infância. Houve a necessidade de mudança em grande parte da legislação nacional, principalmente as que se referiam às crianças. Iniciaram-

¹⁰ Fernando Collor de Melo, em 1990, foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o período de ditadura militar (1964 a 1985), e o primeiro presidente a ser afastado por um processo de impeachment por corrupção. Renunciou ao cargo de presidente da República horas antes de ser condenado por crimes de responsabilidade. Os direitos políticos foram cassados por oito anos. Voltou ao cenário político em 2007, como senador pelo Estado de Alagoas.

se os debates por uma nova Lei de Diretrizes e Bases - durou cerca de oito anos de discussões, com a participação de educadores e da sociedade civil. Foram apresentadas duas propostas: uma de Jorge Hage, resultado de debates com a sociedade, e a segunda de Darcy Ribeiro, elaborada em conjunto com alguns senadores, em articulação com o Poder Executivo. Mas foi rejeitada inicialmente, pois a primeira proposta já estava em tramitação (SAVIANI, 1990).

Após meses de debate sociedade e parlamentares, Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto de lei. Ao lado de negociações com a sociedade civil e acordos partidários o projeto foi aprovado. Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. A nova LDB trouxe várias mudanças à educação nacional, inclusive à educação infantil, entre elas em relação à formação dos professores, propostas pedagógicas, autonomia das instituições e recursos financeiros.

O dispositivo legal não causou mudanças repentinas no âmbito educacional, mas contribuiu para a ampliação do atendimento e outra concepção de educação dos pequenos, além da saúde e nutrição “O cuidar e o educar” tornaram-se indissociáveis, e a qualidade passou a fazer parte das discussões na educação infantil.

O cenário apresentado contribuiu para o entendimento das políticas que permearam o período pesquisado e ajudaram a compreender as razões da criação e efetivação da creche pesquisada. A Paulistinha foi denominada Comunidade Infantil desde sua criação, em 1971, até o final dos anos 1980, período que funcionou no andar térreo do prédio da Escola Paulista de Enfermagem e em um prédio próximo alugado por breve período. O espaço havia se tornado insuficiente para acomodar as crianças matriculadas.

Durante o período não houve registro ou vinculação a órgãos assistenciais ou educacionais oficiais. A responsabilidade de fiscalização e acompanhamento era exclusivamente da Enfermagem Pediátrica. A falta de arquivos documentais e acervo iconográfico referente a essa época justifica a dificuldade na localização de fontes e registros sobre a instituição. Nesta pesquisa, a ausência de fontes gerou a necessidade de se ancorar na utilização de fontes orais e acervos particulares de quem participou da história da Paulistinha desde sua criação.

Nos finais da década de 1980 a EPE passou a negociar com a EPM a aquisição de outro espaço para a acomodação da Creche, pois havia a exigência da utilização do espaço ocupado pelas crianças para a ampliação dos cursos de Enfermagem e de pós-graduação. Ainda, na ocasião despontava a preocupação com a circulação de adultos nas áreas comuns da Creche, e

a precaução de proliferação de epidemias devido ao grande número de crianças que se concentravam no lugar.

Após um período de conversas com o governo federal, foram liberados recursos para a construção de novo prédio na Rua Varpa, 54, localização próxima à antiga Creche. Em 1993 iniciou-se a obra, entregue à comunidade em abril de 1995.

No ano de 1996, a Paulistinha adquiriu nova organização estrutural, e passou a atender, além da creche, crianças até a 4ª série do Ensino Primário¹¹. A instituição incorporou a vinculação a duas autarquias distintas: a Modalidade de Ensino, que corresponde à Educação Infantil, foi regulamentada pela Resolução do Conselho Universitário da UNIFESP nº 102, de 11 de junho de 2014, e pertence à autarquia federal. A Modalidade de Ensino que corresponde ao Ensino Fundamental está vinculada à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Diretoria Regional Centro-Sul, registrada como Escola Particular de Ensino.

A apresentação do breve histórico remete à compreensão das especificidades da Escola Paulistinha: criação, implantação e funcionamento, como rupturas e permanências em percurso multifacetado. A iniciativa das mães, acato da solicitação pela diretoria, ações e cuidados, e principalmente a vinculação à saúde fizeram da escrita de sua história um rico processo investigativo, somente possível de compreender a partir do estudo das políticas e ideologias reportadas ao contexto histórico, nacional e da cidade de São Paulo.

A pesquisa trata da investigação da história da instituição como creche, na Modalidade de Educação Infantil. Aqui se justifica a delimitação temporal do estudo, desde a criação, em 1971, até 1996, período em que a Paulistinha funcionou somente como creche. O restante do período não comporá o escopo da pesquisa, por caracterizar nova configuração estrutural da escola, ao passar ainda a atender as crianças do Ensino Fundamental.

Feitas as considerações, nortearam a pesquisa:

- Quais as motivações e as políticas públicas que possibilitaram a criação das creches universitárias, na modalidade de creche no local de trabalho, e impediram posteriormente a criação de novas unidades federais?
- Quais eram os atores envolvidos no período de criação da Paulistinha, e quais as motivações que levaram à fundação da creche?
- Quais eram as crianças atendidas na creche durante o período pesquisado? Qual alcance social de atendimento e qual papel a instituição ocupava socialmente?
- Como era o atendimento oferecido às crianças no início do funcionamento da instituição? Quais eram os responsáveis pelos cuidados das crianças e qual a

¹¹ Nomenclatura utilizada na época de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971, que fixou normas para o ensino de 1º e 2º graus.

concepção pedagógica que norteava as práticas e a organização dos tempos e espaços?

- Como eram estabelecidas as relações entre os funcionários da saúde e da educação? Como se estabeleciam as relações de poder e de hierarquia implícitas e explícitas no trabalho cotidiano?
- Quais as permanências e rupturas entre as décadas de 1970 a 1990, que ratificaram, romperam ou transformaram as tradições estabelecidas em relação às propostas pedagógicas, ao perfil dos alunos e à contratação de funcionários?

OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho é reconstituir a história da Escola Paulistinha de Educação, como Instituição de Educação de âmbito federal, localizada na cidade de São Paulo. Durante muito tempo atuou com uma proposta de Educação Infantil pautada principalmente nos cuidados com a criança.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Compreender a origem da criação e implantação da instituição, considerando o contexto histórico da década de 1970 como período de lutas e busca de direitos, pautada nas propostas de educação compensatória, e a relevância dos dispositivos legais e dos movimentos sociais que permearam o período;
- Analisar as razões e interesses da sua implantação, como ainda as políticas assistenciais e educacionais que refletiram na organização dos espaços, dos tempos e dos saberes escolares validados pela instituição, e suas transformações no decorrer do tempo;
- Investigar os atores envolvidos na história e as representações institucionais que prevaleceram no período investigado;
- Compreender as razões das permanências, rupturas e valores que permearam os diferentes períodos pesquisados.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A História da Educação, e mais especificamente a História das Instituições Escolares, passa por transformações teórico-metodológicas, abandonando a História Tradicional laudatória, narrativa ou de descrição dos fatos, substituída pela historiografia, na qual objetos, signos e iconografia são reconhecidos como fontes de investigação além dos documentos escritos.

A utilização de uma análise metodológica dialética na pesquisa de História das Instituições supõe a investigação das ações íntimas. Em relação com a sociedade produz a existência material, recriada pela escola, pois “[...] a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que por sua vez é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 362). Compreende-se a dialética como condição recíproca de existência, pois as relações da escola e da sociedade operam de forma conflituosa, e necessariamente precisam ser analisadas em sua totalidade, considerando as trajetórias dos funcionários, alunos e professores, saberes e organização escolar, sua origem e objetivos sociais no período de investigação.

De acordo com Magalhães (1998), a história das instituições educativas requer a superação de uma historiografia de base cronista ou memorialista, as quais apresentam diversas lacunas, instituindo um desafio a fim de considerar outros aspectos e fontes “[...] como as histórias de vida, as memórias coletivas e individuais, as biografias, a imagem, a representação, a apropriação” (p. 59). Deve-se supor que a investigação produz uma narrativa que não retrata fielmente o acontecido, mas a representação do passado influenciado pelo presente.

Segundo Werle (2004), a pesquisa sobre História das Instituições Escolares exige aprofundamento teórico-metodológico por parte do pesquisador, no qual se torna relevante o entendimento dos termos que formam a expressão “História, Instituição e Escolares” para o entendimento do processo investigativo. De acordo com a autora, o termo “História” implica a narrativa decorrente de processos de “investigação” vinculados à visão do pesquisador, e a interpretações das fontes e materiais estudados, para a compreensão das lacunas do passado, funcionamentos e organizações. A autora refere-se à Instituição como unidade, espacialmente localizada, com componentes particulares de memória coletiva, que mantém um conjunto de elementos próprios, incluindo relações de poder, ideários, aspirações e necessidades institucionais em diferentes momentos da história, principalmente quando se refere aos primórdios de sua instalação. A autora indica que Instituições Escolares são ligadas diretamente à educação, estruturadas formalmente, e implicam princípios de estruturação hierárquica e administrativa, e pertencem a determinada etapa e modalidade de ensino.

O estudo respalda-se ainda na história dos prédios, políticas públicas, economia, propostas pedagógicas, organização dos ambientes, formação dos profissionais, demanda atendida e conseqüentemente excluídas, logo a “[...] apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido

único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (GATTI JR, 2002, p. 20).

A escrita da História de uma Instituição Escolar na qual as estruturas narrativas são produzidas a partir das relações estabelecidas com os espaços indica a mobilidade nas relações dos sujeitos: “[...] caminhar pelos espaços da escola propicia a apropriação de sua topografia. Espaços interditos, espaços exclusivos são mapeados diferentemente pelos componentes da instituição escolar” (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 154). A distância temporal requer procedimentos metodológicos que permitem ao pesquisador adentrar o espaço escolar, a fim de compreender e expressar a representação de um tempo vivido.

Considerando as especificidades e a complexidade da escrita da História de uma Instituição Escolar, para esta investigação foram adotados os seguintes procedimentos: revisão da literatura sobre História das Instituições, análises das legislações pertinentes ao período, processo de entrevistas, levantamento, coleta e seleção de fontes.

Como primeiro procedimento houve a revisão da literatura sobre História das Instituições, e destacaram-se as leituras de Gatti Jr (2002; 2004; 2007; 2015), que buscam evidenciar aspectos teóricos, metodológicos e sobre as fontes de pesquisa relacionadas à História das Instituições Escolares. No cenário internacional destacou-se Magalhães (1998; 2004; 2011). O autor discute a História das Instituições em três dimensões: instituição como construção, instituição como processo dialético e instituição a partir das relações humanas. E indica como desafio a análise da formação da escola como totalidade organizada e complexa.

Ao investigar bibliografias que tratam da temática História das Instituições Escolares, observou-se a baixa produção sobre o estudo da História das Creches Universitárias Federais, e especificamente da *Escola Paulistinha de Educação*. A revisão bibliográfica revelou trabalhos que mencionam a creche, como a pesquisa de Raupp (2002), na qual foram entrevistadas as profissionais das Creches Universitárias Federais, entre elas as da *Paulistinha*. Salientaram as condições de trabalho, financiamento, identidade acadêmica e a escola como campo de estágio, pesquisa e extensão. A pesquisa de Lopes (2014) utiliza os exemplos da criação da *Paulistinha* para justificar o início do período de criação das Creches Universitárias. A publicação de Cancian, Ferreira e Silva (2009) apresenta percursos individuais de 20 Creches Universitárias brasileiras, inclusive da Paulistinha, ressaltando aspectos da criação, organização e proposta pedagógica.

As autoras Carmagnani, Pereira e Silva (2010) em *Inserção e impacto social da Escola Paulista de Enfermagem no cenário paulista*, apresentam um capítulo em que se relata a

trajetória da Enfermagem Pediátrica da EPE, com outros episódios de cunho social, como *Projeto Comunitário Jardim Sabiá*, *Centro de Juventude Robert Debret*, *Centro de Integração Familiar*, entre outros, incluindo no processo a criação da *Comunidade Infantil*.

Ao concluir o levantamento bibliográfico, pode-se afirmar que não há pesquisas que tratem da história da Creche Universitária da Universidade Federal de São Paulo, a *Paulistinha*. Como citado, as pesquisas apresentam aspectos pontuais referentes à *Creche*, mas não contam a história dos atores envolvidos, processos percorridos, relações, organização dos tempos e espaços, que permitam reconstruir a história da instituição escolar, aspectos que justificam a relevância da pesquisa inédita no campo da historiografia.

Segundo procedimento: ocorreram análises das legislações que acompanharam as formulações de políticas que reverberaram nas práticas no período de criação e efetivação da Escola Paulistinha de Educação, relevantes para a criação das creches universitárias - Decreto Lei 5.452, de 1º de maio de 1943 e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foram fundamental para a criação das creches na modalidade “Creche no local de trabalho”. O documento “Creches Organização e Funcionamento” (BRASIL, 1956) direcionou o trabalho das creches em território nacional até o final da década de 1970, e serviu como base para a elaboração de outros documentos, como manuais e propostas regionais. O Decreto lei 229, de 28 de fevereiro de 1967, a Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969, e a Portaria nº 1, de 6 de janeiro de 1971, do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT), são dispositivos importantes que consideravam a proteção ao trabalho da mulher e expediram normas para a abertura de creches por meio de convênios, o que resultou inicialmente em grande participação da Igreja Católica.

As leis supracitadas se aplicaram em ações governamentais para ampliação e seleção do atendimento às crianças pequenas, e ainda indicaram as instituições corresponsáveis, ressaltando a descentralização, política que minimizou a ação do Estado na oferta de vagas, principalmente com a participação da Igreja Católica e da indústria. O cuidado ofertado às crianças estava relativamente imbricado nas relações de poder que se manifestaram no atendimento oferecido pelas diferentes instituições.

De acordo com Foucault (2008), as normatizações fazem parte dos mecanismos das políticas de governabilidade nas quais são dados os limites do Estado, desencadeando processos de sujeição e controle da conduta dos cidadãos, isto é, controle de costumes, hábitos, modos de fazer e pensar. Os dispositivos legais atuaram diretamente nas relações de segurança, oferta de

vagas e seleção da clientela Intervieram diretamente na vida de determinada parte da população com a regulação do Estado, o que o autor chama de “biopolítica”.

O terceiro procedimento foi o processo de entrevistas, levantamento, coleta e seleção de fontes primárias nos arquivos físicos e digitais da *Escola Paulistinha de Educação* (NEI - Paulistinha) e Escola Paulista de Enfermagem, e nos acervos pessoais dos entrevistados, nos quais se pretendeu encontrar informações que permitissem à pesquisadora buscar diferentes formas de saber. De acordo com Saviani (2004), há fontes nos vários tipos e em diferentes formas: “São documentos, vestígios, indícios que foram se acumulando ou foram sendo guardados, aos quais recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno” (SAVIANI, 2004, p. 6).

Lembra Farge (2009) que o processo de recolha e seleção de fontes é uma etapa delicada, a ser desenvolvida com cautela, paciência e especial atenção às entrelinhas marcadas no documento. O historiador precisa estar atento às surpresas que chacoalham a monotonia, pois pode encontrar informações que a priori não lhe pareçam importantes, mas no decorrer da investigação, após arguta interrogação, forneceria grande pista para sua análise:

Em plena coleta, não há como dispensar informações, pois o importante é deter o conjunto de dados sobre a questão, naturalmente nos limites cronológicos e espaciais previamente estabelecidos. Em contrapartida, para selecionar o mesmo, o olhar não pode se impedir de se deter no diferente, pelo menos para saber se não há com que se preocupar. (FARGE, 2009, p. 66)

A coleta e a seleção de fontes foram processos intensos na pesquisa. Devido à falta de vinculação da *Paulistinha* a órgãos públicos, durante o período da Educação e da Assistência Social, não foi possível encontrar registros oficiais, e os registros escritos eram escassos. Durante os relatos, as ex-funcionárias faziam indicações dos locais nos quais em que poderiam ser encontrados registros, mas ao buscar os dados, não havia qualquer documento daqueles citados pelos entrevistados. Uma funcionária mencionou que “alguém poderia ter levado e guardado em casa”. Na *Paulistinha* se encontra parte da documentação mais atual, a partir da transferência da escola para o prédio novo, em 1995. Na Escola Paulista de Enfermagem não se teve acesso a há registros de que a Paulistinha funcionou por muitos anos nesse prédio, e somente restaram a memória e a lembrança de pessoas que fizeram parte da história.

De acordo com Magalhães (2004), para conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é preciso conhecer a organização, funcionamento, práticas, representações, envolvimento e memórias. A dimensão simbólica e a subjetivação se materializam no que se refere às ações da realidade institucional, como desempenho de funções e papéis de cada um dos envolvidos. As memórias são recursos fundamentais para a construção da História das

Instituições, principalmente quando as fontes documentais são escassas ou de difícil acesso: “É uma memória ritualista e comemorativa, feita de relatos e de representações simbólicas ou materiais, sedimentadas ou mediatizadas por historiais e fatologias, frequentemente de reduzido valor científico” (MAGALHÃES, 2004, p. 127).

A dificuldade na localização de fontes documentais levou a necessidade do uso das memórias como fonte principal. A memória associada à análise das fontes encontradas tornou possível a reconstrução de um tempo vivido a partir da visão de mundo dos envolvidos. Gentilmente, em parceria com a pesquisadora, os atores ajudaram a compor o escopo das fontes da pesquisa, cedendo manuais, livros (pessoais) e algumas fotos, pois as fontes já haviam passado pelo crivo de seleção, mas foram relevantes para a construção da narrativa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e reservadas, com algumas questões¹² que se não fossem respondidas durante as narrativas eram lançadas mais ao final da entrevista. A atenção dada às rememorações e à agradável sensação de ser ouvido permitiu a reconstrução de uma representação do passado, não na perspectiva de verificar se os fatos narrados ocorreram exatamente dessa maneira, mas na composição e articulação com a história da instituição.

Os entrevistados foram identificados no decorrer da dissertação, pois se entende que o protagonismo e a identidade foram fundamentais no processo de reconstrução da história da instituição. Os personagens se caracterizaram como figuras centrais para a proximidade do entendimento do passado até então não registrado. Utilizaram-se as fontes orais literalmente, e no trabalho de escrever o foram utilizados recursos gráficos,¹³ de modo que se tornou perceptível ao leitor a identificação da fala da pesquisadora e fala do entrevistado.

Selecionaram-se três grupos relevantes para coleta das entrevistas, a fim de comporem o período investigado a partir das diferentes representações. Os entrevistados foram caracterizados a partir do Capítulo II, quando as narrativas são apresentadas e analisadas, considerando-se elementos como escolaridade e percurso escolar, composição familiar, estado civil, posição financeira, se residiam próximos à creche, se pertenciam a ordem religiosa, destinos após a passagem pela *Paulistinha*, isto é, aspectos sociais, culturais, políticos e financeiros considerados relevantes para a composição da identidade dos entrevistados.

¹² Vide Apêndice IV- Questões para entrevista semiestruturada.

¹³ Para as transcrições das entrevistas se utilizaram os recursos gráficos sugeridos por MARCUSCHI (2007), referência brasileira para análise da conversação. Nos fragmentos de entrevistas, quando se tratar de fala literal dos entrevistados, foram utilizados: fonte itálica tamanho 12 em até 3 linhas no corpo do texto e entre aspas; com mais de 3 linhas, fonte itálica tamanho 10 com recuo de 4 centímetros. Ainda os seguintes recursos: colchetes[...] para supressão de trecho no mesmo turno de fala; ponto (.) indica pausa, e letras maiúsculas para destaque nas palavras ou expressões quando dada ênfase pelo entrevistado.

Os encontros e desencontros de pessoas que vivem em uma grande metrópole como São Paulo, a idade de alguns entrevistados, a profissionalidade de outros, e a jornada diária de oito horas de trabalho da pesquisadora, e ainda o breve período de pesquisa do Mestrado dificultaram a coleta das entrevistas visto a dificuldade de toda essa articulação. Diante do exposto, não foi possível ampliar o quadro de ex-alunos entrevistados, pois vários deles não dispunham de tempo para conceder a entrevista.

Os entrevistados foram agrupados por período em três categorias, ressaltando que alguns pertencem a mais de um grupo, devido à longa permanência de relação com a creche.

O primeiro grupo foi composto pelas pessoas que fizeram parte da criação da creche até o final da década de 1970: Marianna Augusto, uma das fundadoras, Maria Aparecida Mncio, enfermeira pediátrica que participou da criação, Suzana Pimenta de Castro, mãe das primeiras crianças atendidas, Rosa Aparecida Pimenta, professora da Escola de Enfermagem, irmã de Suzana e tia das primeiras crianças da creche, e Alessandra Pimenta C. G. de Oliveira, uma das primeiras crianças atendidas que frequentaram a creche, de 1971 a 1977.

O segundo grupo de entrevistados fez parte do período em que a creche já estava estruturada na década de 1980. Contribuíram com narrativas para compor o período: Rosa Aparecida Pimenta, diretora da Escola Paulista de Enfermagem na década de 1980, Conceição Vieira da Silva Ohara, professora do curso de Enfermagem Pediátrica na década de 1980, Maria Lúcia Moreira Medeiros, funcionária e mãe da década de 1980, Maria Goreti da Silva da Cruz, mãe de Bruna, que frequentou a creche de 1987 até 1997, e Daniel Silva de Oliveira, ex-aluno da creche (de 1984 a 1990).

O terceiro grupo foi composto por entrevistados que fizeram parte da história dessa Instituição desde o final dos anos 1980 até 1996, período em que a escola adquiriu nova configuração estrutural. Fizeram parte: Rosa Aparecida Pimenta, diretora da EPE, Maria Lúcia Moreira Medeiros, funcionária administrativa da década de 1990, Conceição Vieira da Silva Ohara, professora do curso de Enfermagem Pediátrica e responsável pelo Estágio de Saúde do Escolar, Rosângela Rocha Ventura, recreacionista concursada para trabalhar na Paulistinha, Maria Goreti da Silva da Cruz, coordenadora Pedagógica do Berçário, Sidnéia Vogel, mãe de Patrícia Vogel, ex-aluna, que frequentou a Paulistinha de 1992 a 2002 (ela também compôs o quadro de entrevistados).

Deve-se destacar que a priori havia a intenção da pesquisadora na seleção dos entrevistados, mas no decorrer da pesquisa o escopo foi se alterando. Após as observações indicadas na Banca de Qualificação levou a necessidade de retomada das entrevistas, e o

procedimento permitiu à pesquisadora um outro olhar em busca de informações para preenchimento das lacunas apontadas pelos arguidores. Além da releitura das fontes, emergiu a necessidade pela busca de novos entrevistados para compor a história dessa instituição. Assim como as categorias de análise, o escopo de entrevistados também foi emergindo conforme a necessidade da pesquisa.

A escuta atenta da pesquisadora permitiu a busca de outras fontes que compuseram o estudo. A escolha de mais de uma pessoa de cada período possibilitou a construção, entendimento e preenchimento de lacunas para a compreensão de uma história multifacetada.

As narrativas como fonte permitiram à pesquisadora um momento de escuta, no qual houve propícias situações de lembrança, que possibilitaram aos entrevistados se situar em outro tempo, e por meio das memórias inferir um passado ainda presente nas recordações.

De acordo com Bosi (1994), a narração não é parte de confinamento de um livro, mas recriação de vibrações transformadas e produzidas com amplitude de experiências que permite ao ouvinte situação aberta de interpretação, cuidadosa e rigorosa. “A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma” (BOSI, 1994, p. 88).

Para Benjamin (1994), a narrativa é uma arte da comunicação que floresceu principalmente no meio dos artesãos, camponeses e pescadores. Tradição oral era passada de geração a geração, capaz depois de muito tempo despertar espantos, encantos e reflexão. Como se estivesse presente nos dias de hoje, Benjamin afirma que a arte de narrar vem se definindo ao longo dos tempos, que a narração perdeu espaço, e a nova forma de comunicação é a informação, que não é compatível com o espírito da narrativa:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

Benjamin (1994) alerta que a narrativa se embasa em ensinamentos morais, sugestões práticas, normas de vida, elementos expressos nos relatos. Cabe ao historiador apresentá-los não como modelos únicos de história, ou descrição de um objeto físico, mas sim como uma constituição a partir de uma visão de mundo.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com a Escola dos Annales¹⁴ diversas fontes passaram a ser incorporadas à investigação historiográfica, situação que requer do historiador a consideração da diversidade das relações humanas. Essa perspectiva trouxe a possibilidade da recriação da História das Instituições Escolares e permitiu a compreensão dos aspectos sociais, culturais, políticos e financeiros, antes ignorados ou secundarizados na escrita da História (BURKE, 2010).

A memória como fonte para reconstrução de um passado vivo guarda informações preciosas ainda não registradas, e apresenta-se como lançamento de possibilidades para novas narrativas que juntas, recompõem um momento vivido, não em uma história verdadeira, mas no sentido de revelação de uma visão de mundo.

Quando se refere ao tempo, não é aquele mensurado, o tempo-relógio, mas o tempo vivido, como Febvre e Marc Bloch utilizaram para historiografar um passado tão distante que parecia impossível fazê-lo se não por meio de uma história única, história oficial ou história dos grandes heróis. A possibilidade de utilização de fontes que expressassem os sentimentos vividos, a natureza, os poderes e as relações estabelecidas entre os que até então estavam à margem da história deu origem à história das mentalidades, repleta de curiosidades e pontos relevantes a serem explorados e descobertos (BURKE, 2010).

De acordo com Magalhães (2004), a análise historiográfica de História das Instituições é uma interpretação dentro de um quadro analítico que permite a aproximação e paralelismos entre as políticas econômicas e as políticas educativas. O autor destaca que é preciso estabelecer “[...] relação entre estruturas, circunstâncias, agentes, meios, atitudes, culturas, valores, interesses, motivações, racionalidades, expectativas, destinos de vida que substantivam o processo educacional” (MAGALHÃES, 2004, p. 135).

Entende-se a história das instituições educativas como conjunto complexo organizado e interativo de práticas exercitadas por determinados sujeitos, em determinado tempo e espaço, nas quais as ações educativas revelam-se em uma linha de atuação e construção social, passando pela materialidade, representação e apropriação (MAGALHÃES, 2004).

Escrever essa história impôs a exigência de busca incessante por fontes distintas que, com as narrativas, encadeassem a representação de um passado ainda não registrado. Em meio

¹⁴ Organiza-se na década de 20 do século XX um movimento que ficou conhecido como Escola dos Annales, que buscava superar os limites da historiografia tradicional de fundo positivista até então dominante. Ela amplia a noção de documento. Para esses historiadores o acontecer histórico se faz a partir das ações dos homens. Aqui, então, incorpora-se ao documento escrito análogos de naturezas diversas, como objetos, signos, paisagens etc. (GATTI; SOUZA, 2004, p. 2).

à insuficiência de fontes, conceber o conjunto foi minucioso exercício de busca e seleção de materiais, elementos supostamente criados para fins diferentes, que não o de escrever a história da creche:

[...] textos, ainda, estes redigidos, não por notários, mas por escritores e com uma outra finalidade, a de divertir, de convencer, de expor uma certa concepção de mundo, documentos menos lacônicos mas também mui mais frágeis, cujo autor, geralmente de boa-fé, dizendo o crê saber, mas a seu modo, [...] (DUBY, 1992, p. 27)

As categorias de análise foram emergindo ao longo da pesquisa, à medida que as fontes eram coletadas, fundamentais para a reconstrução e entendimento da história da Instituição.

O tratamento das fontes propiciou a construção de uma história que não se pode afirmar como única, mas recortes de representações, repleta de contradições, valores morais, uma história não linear. Mas formada por um compósito de elementos que se complementaram durante as análises.

Analisaram-se as fontes sob três categorias: instituições educativas, memória - esquecimento e lugares e espaços. Na categoria de instituições educativas foram utilizados os referenciais de Magalhães (1998; 2004).

A *Paulistinha* é Creche Universitária Federal, da Pró-Reitoria da Unifesp, atualmente mantida com recursos do Ministério da Educação e da Escola Paulista de Medicina da UNIFESP. No período de criação, a *Paulistinha* era chamada *Comunidade Infantil*, criada pela Escola de Enfermagem, com fortes ligações com a Igreja Católica à época, situação relevante para o processo investigativo. A categoria de análise Instituição Educativa propiciou a compreensão das relações institucionais que compuseram o período pesquisado.

Para Petitat (1994), a escola é criação dos indivíduos que vivem em determinada sociedade, em resposta a certas urgências e condições que favorecem a produção da escola. Quando o Estado já não pode delega a função de educar os cidadãos. De acordo com o autor, a escola se apresenta na produção e reprodução da sociedade, atuando com função homogeneizadora simbólica pela transformação ou conservação ligada às relações de dominação. Ainda, destaca a importância das relações de força estabelecidas entre Estado, Escola e demais instituições educativas, como a Igreja Católica.

As contradições a respeito da educação por meio da escola evidenciam e apresentam a importância das diversas instituições, como as pertencentes à Igreja Católica na produção de uma sociedade. Identificam forças na defesa do poder político-religioso, e exercem controle principalmente na educação das crianças menores. A estratégia implica relação direta de dependência do Estado em relação a essas instituições.

Magalhães (1998) enfatiza que a Igreja, Estado, entidades empregadoras e comunidades são instituições consignadas às escolas e atuam como atores na História das Instituições Escolares. Pertencem a “[...] quadros de matriz civilizacional, estruturados em espaços e tempos próprios, grandes quadros conceptuais político-ideológicos” (p. 51).

Para compreender o processo identitário da instituição investigada foram analisadas as razões e interesses da sua implantação, como as políticas assistenciais e educacionais que refletiram na organização dos espaços, tempos e saberes escolares validados pela instituição, além das transformações, rupturas e permanências no decorrer dos tempos. Nesse sentido, Magalhães (2004) afirma:

A instituição educativa apresenta uma identidade que não varia significativamente com as circunstâncias geográficas ou com as circunstâncias históricas. É, porém, na relação que estabelece com o público e com a realidade envolvente, na forma como a cultura escolar interpreta, representa e se relaciona com o contexto na sua multidimensionalidade, como na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições educativas desenvolvem a sua própria identidade histórica. (MAGALHÃES, 2004, p. 68)

As análises sobre instituições tomaram por empréstimo as referências metodológicas de Magalhães (2004), nas quais, educador, professor, conteúdo e estrutura fazem parte de uma relação complexa que se integram dialeticamente compondo a instituição educativa, incluindo a materialidade, apropriação e representação na produção da sociedade.

Como materialidade compreende-se os fazeres pedagógicos, a organização e funcionamento, condições materiais-espacos e estrutura-arquitetura, as ações em processo e desenvolvimento, regulamentos e normas de funcionamento, aspectos que revelam a significação da participação dos sujeitos no projeto educacional.

O modo de produção, reportando-se à materialidade em sentido amplo, está documentado nas tradições, nos registros e nas ações, pelo que apresenta uma temporalidade e uma organicidade que o convertem em categoria historiável, enquanto produto, residual e/ou prolongamento da relação didática pedagógica, se transforma em objeto epistêmico...” (MAGALHÃES, 2004, p. 113)

Entende-se apropriação como referente “[...] às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos da vida” (MAGALHÃES, 2004, p. 139). As instituições educativas se constituem em constantes transformações, desenvolvem culturas, representações, formas de organização e relacionamentos, promovendo fatores de diferenciação das identidades, formadas nas relações estabelecidas em um contexto complexo e multifacetado, apropriando-se das estruturas de dada instituição, desenvolvendo a identidade histórica.

Ainda Magalhães (2004), a representação refere-se ao grau de aplicação das pedagogias, relativas aos currículos, estatutos e ações dos agentes, relativa ao conteúdo das bibliografias

que subsidiam as atividades cotidianas, os valores implícitos que pautam a modelização de comportamentos.

A categoria Instituições Educativas, lembra Magalhães (1998, 2004), é ampla em sua análise e inclui a materialidade, apropriação e representação. Para o autor, as categorias lugar, espaço e memórias já se encontram implícitas na primeira, e seriam consideradas subcategorias, não tão urgentes para análise. No entanto, no estudo, as categorias Lugar, Espaço e Memórias ocuparam função de análise e esclarecimento, aos leitores que podem não ter conhecimento aprofundado sobre a História das Instituições Educativas.

Na categoria Lugar e Espaço foi utilizado como referencial teórico Certeau (1976, 2014). Entende-se que toda narração integra um Lugar, como origem, que faz parte da prática cotidiana. Os fatos narrados produzem um campo de atuação, “espelham a vida”, organizam e transformam os lugares em espaços, os quais situam o leitor quanto às caminhadas traçadas e suas transformações. Essa categoria de análise transcende a marcação da temporalidade, indica ações dos envolvidos e as relações dentro de elementos indicativos que compõem um cenário, o qual reporta ao tempo vivido e torna possível o entendimento da história narrada.

Descrever a base material é um elemento importante da composição dessa cena fundacional do teatro em que se desenrola a História Institucional, dimensionando o espaço em que os diversos atores, as múltiplas políticas, os poderes institucionalizados elaboram seus percursos. Um relato, ao configurar a cena, opera, pelo menos, em dois níveis: numa dimensão temporal e numa dimensão temática, estabelecendo um vetor de orientação. (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 151)

Certeau (2014) alerta para a distinção entre lugar e espaço nas relações de coexistência. Segundo o autor, lugares são comuns e não estabelecem familiaridade, portanto, não definem identidade, mas uma configuração espacial que a priori não pressupõe vínculo, é inerte, implica ordem. Define-a como “[...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma relação de estabilidade” (p. 184).

O espaço não indica nenhuma estabilidade, mas se dá vida ao lugar pelas ações dos sujeitos. As práticas cotidianas se operam no espaço, que com as especificidades constroem e estruturam histórias distintas associadas a um movimento e transformação. “Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184).

Certeau (1976) acentua que “[...] todo sistema de pensamento encontra-se referido a lugares sociais, econômicos e culturais” (p. 17). Desse modo, foi imprescindível para a compreensão das fontes considerar o lugar de fala de cada entrevistada ou entrevistado, como o papel social ocupado pelas instituições envolvidas e a função dos órgãos que expediram as

normas de organização para as creches. Relevante tornou-se conceber as representações fundadas a partir da instituição social a qual pertenciam.

De acordo com Certeau (1976), a ideia de lugar é um dos “gestos” do historiador para compreender a combinação de um lugar social às práticas cotidianas. As análises a partir dos quadros sociais permitiram entender as falas explicitadas e as silenciadas que se manifestaram em função de uma organização que “obedeceu” a regras institucionais próprias, fundamentais para essa investigação.

Ainda, Certeau (2014) foi utilizado como referência para a subcategoria de tática. Segundo o autor, as táticas articulam estratégias de poder nos espaços formados e permeados por uma retórica não totalmente visível de intencionalidades políticas, econômicas e científicas, que levam à manipulação de situações para atingir um propósito.

Na categoria de memória e esquecimento foram utilizados os referenciais de Bosi (1994) e Halbwachs (2006).

As entrevistas foram analisadas em uma perspectiva de composição da memória a partir de um contexto social vivido, isto é, memória individual e coletiva, que se desenvolveu nos laços familiares, escolares, profissionais, entre as demais relações grupais vivenciadas, em que a rememoração está ligada ao presente, e o entrevistado narra as representações dos momentos vividos.

As narrativas permitiram à pesquisadora observar as tensões implícitas, os subentendidos e o que foi encoberto pelo medo, denominados processos de apagamentos sociais, frequentemente vivenciados por sobreviventes de guerras, vítimas de atrocidades sociais e políticas. “Apagam” da memória os momentos vividos para darem continuidade à existência. Nesse processo deve-se considerar que os deslocamentos e as mudanças alteram o ponto de vista, e as lembranças evocadas são significativas para o momento atual.

Bosi (1994) assegura que por meio das entrevistas é possível vencer a distância e voltar a contar as aventuras e representações, algumas vezes motivadas por objetos guardados, fotos, livros e até mesmo situação que estava esquecida, e ao ser relembrada volta a florescer na memória.

Considerando que as narrativas são vinculadas a uma memória institucional, o fato de parte das entrevistadas ser idosa fez algumas vezes as narrativas serem dominadas por representação estereotipada, que se dobrou e se misturou ao presente. No entanto, a veracidade do narrador não foi uma preocupação, pois lapsos de memória e limites do corpo fizeram parte

do processo investigativo, relevantes nas análises das entrevistas, para o passado ser compreendido por quem não vivenciou o momento.

Para Bosi (1994), com frequência a memórias dos velhos se confunde com sonhos e devaneios, mas a rememoração desempenha a função de unir o início ao fim, tranquilizando as marcas do caminho. A entrevista;

É o momento de desempenhar a alta função da lembrança. Não porque as sensações se enfraquecem, mas porque o interesse se desloca, as reflexões seguem outra linha e se dobram sobre a quintessência do vivido. Crescem a nitidez e o número de imagens de outrora, e esta faculdade de lembrar exige um espírito desperto, a capacidade de não confundir a vida atual com a que passou, de reconhecer as lembranças e opô-las às imagens de agora. (BOSI, 1994, p. 81)

Durante as entrevistas a expressão “não me lembro” foi recorrente, e na análise se percebeu que a fala era silenciada principalmente quando feitos questionamentos não respondidos na narrativa, que causavam surpresa ou dúvidas em relação a padrões supostamente “certos ou errados”.

Halbwachs (2006) salienta que o coletivo é o ponto de partida para a análise das memórias e esquecimentos. O autor registra que a memória é considerada individual e única, mas as rememorações são desenvolvidas a partir de combinações complexas de quadros sociais estabelecidos de acordo com as relações. Para ele, o esquecimento de determinado período está relacionado à perda de contato com os que o rodeavam, e novos quadros sociais se constituem e formam outras combinações complexas e dialéticas. Como no exemplo de uma língua estrangeira que cai no esquecimento quando deixa de ser praticada, ou lugares frequentados que ficam no esquecimento pela perda do contato. Mas podem ser ressignificadas à medida que retomadas em contexto significativo.

De acordo com o autor, o esquecimento é tão necessário quanto a memória. Do ponto de vista fisiológico, o cérebro humano não seria capaz de armazenar as informações vividas em função de um organismo que seria enfraquecido e não mais capaz de realizar todas as suas funções.

Do ponto de vista social, cada indivíduo constrói sua lembrança a partir das marcas dos grupos sociais aos quais pertence, nos quais as memórias e esquecimentos pressupõem mudanças e permitem histórias distintas. A memória e o esquecimento marcam as reconstruções das histórias, quando se considera novos costumes, hábitos que adentram uma cultura, mas convive com valores de outrora, alguns conservados e outros modificados.

Como uma sociedade, qualquer que seja ela, poderia existir, subsistir, tomar consciência de si mesma, se não abrangesse um olhar, um conjunto de acontecimentos presentes e passados, se não tivesse a faculdade de retroceder no fluxo do tempo e

repassar ininterruptamente o vestígio que deixou de si mesma? (HALBWACHS, 2006, p. 155)

As categorias de análise que emergiram na pesquisa propiciaram o entendimento da história da instituição como processo dialético, interativo e dinâmico, em constante mudança. A análise das fontes permitiu descobrir, reforçar, enfraquecer e também complementar o que se sabia sobre a creche, embora distintos pontos ainda permaneçam obscuros no processo investigativo, que levam à consciência da ampliação dessa investigação futuramente.

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e considerações finais. Os capítulos foram organizados de modo a responder às questões propostas e contemplar os objetivos que subsidiaram a pesquisa.

O primeiro capítulo, denominado *A criação das creches universitárias, um percurso multifacetado*, tem como objetivo apresentar os diversos fatores envolvidos no processo de criação das creches universitárias, explorando o percurso de atendimento da creche no Brasil e na cidade de São Paulo, e sua ampliação. Serão abordadas as táticas paulistas para ampliação do atendimento das crianças pequenas, como incentivo à abertura e manutenção de creches pelo empresariado, políticas de conveniamento para ampliação do atendimento e os movimentos sociais como parte da estratégia para aumento da oferta de vagas, e sua utilização como medidas de exclusão e seleção das crianças atendidas. Ainda, será discutida a criação das creches universitárias e suas especificidades de implantação e manutenção. Nesse capítulo pretende-se responder às questões sobre motivações e políticas públicas que possibilitaram a criação das Creches Universitárias, na modalidade de Creche no local de trabalho, e impediram posteriormente a criação de novas unidades federais.

O segundo capítulo, *A Creche Paulistinha: uma instituição a caminho de sua construção identitária*, apresenta os mecanismos utilizados na criação e na implementação da Creche. Para tanto, será apresentada a História da criação da *Paulistinha*, tomando como fontes as entrevistas e iconografia coletadas no processo investigativo. As análises consideraram a importância da Enfermagem Pediátrica e da Puericultura no trabalho da creche, observando a influência da área da saúde na Paulistinha. Será explorado o Modelo Pedagógico utilizado na creche nas décadas de 1970 e 1980, e a utilização de propostas pedagógicas de redes oficiais e documentos norteadores que subsidiaram o trabalho no período, e as relações formadas pelos envolvidos no processo. As questões que guiaram este capítulo foram acerca dos atores

envolvidos no período de criação da Paulistinha e motivações que levaram à sua fundação. Além disso, a apresentação das crianças atendidas durante o período pesquisado, o alcance social de atendimento e o papel que a instituição representava socialmente. A pesquisa trata ainda do atendimento oferecido às crianças na criação e execução da instituição, o modo de os responsáveis cuidarem das crianças e a concepção pedagógica que norteava as práticas e a organização da creche. Fala-se como eram estabelecidas as relações entre funcionários da saúde e da educação, e como se manifestavam as relações de poder e hierarquia implícitas e explícitas no trabalho cotidiano.

No terceiro capítulo, *A Escola Paulistinha de Educação e os “novos tempos”: transformações e apropriações de uma Instituição Escolar*, serão discutidas como a cultura escolar se transformou, agregando outros valores, em relação à organização e estratégias de escolarização da creche por meio das propostas pedagógicas. Incluíam reuniões de pais, uniformização das crianças, compra de materiais, estabelecimento de calendário letivo e assiduidade das crianças. Serão apresentadas razões e motivações das transformações em relação à proposta de escolarização da instituição, apropriações e identidades. Serão apresentadas a relevância da Escola Paulista de Medicina no período e as relações escola, família e mantenedor que permearam as ações cotidianas. Por fim, serão discutidas no campo pedagógico a relevância das datas comemorativas, e da formatura para as relações e representações acerca do trabalho desenvolvido. As questões que nortearam o capítulo foram em relação às permanências e rupturas entre as décadas de 1970 a 1990, que ratificaram, romperam ou transformaram as tradições estabelecidas no que se refere ao liame entre propostas pedagógicas, perfil dos alunos e contratação de funcionários.

Eu debato o feminismo no sentido mais amplo, desse governo [...] que agride as mulheres diariamente, na defasagem de vagas nas creches, no caos do transporte público.

(Marielle Franco)

CAPÍTULO I

Histórico de criação das creches universitárias: um percurso multifacetado

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso de desenvolvimento das creches e seu reconhecimento como instituição educativa no cenário paulista, desde o início do século XX, incluindo a criação da primeira creche universitária na década de 1970, a *Paulistinha*. Para tanto, permearão as discussões aspectos como “táticas” de ampliação, diferentes instituições, projetos educacionais, modos de vida, importância dos cuidados de higiene e nutrição, ideia de progresso, interesses econômicos implícitos, e ainda a participação ativa da mulher na sociedade.

1.1 CRIANÇA “CRESCER E APARECER”: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA ATENDIMENTO E CUIDADO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

As mulheres sempre ocuparam papel relevante na organização das atividades sociais, porém sem o devido reconhecimento social. Elas chefiavam a família em períodos de guerras. Em caso de separação ou abandono do cônjuge, exerciam trabalhos como cozinheiras, lavadeiras, engomadeiras, entre distintos serviços domésticos prestados à própria família e famílias de classes mais abastadas, tarefas intercaladas com cuidados e educação dos filhos. No entanto, o trabalho feminino foi minimizado e não considerado profissional, embora assumisse o papel de sustento principal da família. Tido como pejorativo e considerado “mero suplemento à renda masculina” (DEL PRIORE, 2013, p. 517).

Todavia, a mudança na economia e nos modos de produção, no final do século XIX e início do XX, fez com que as mães deixassem o lar e ocupassem novas posições no mercado de trabalho. Diante disso, emergiu a exigência de uma organização da sociedade em favor dos cuidados dos filhos. As creches, escolas maternas e jardins de infância passaram a ser reconhecidos no conjunto de instituições educativas de atendimento às crianças pequenas no Brasil.

De acordo com Kulhmann Jr (1998) e Rosenberg (2002), no início do século XX havia dois modelos institucionais de atendimento às crianças pequenas: creches e escolas maternas, que acolhiam principalmente as crianças pobres, e traziam como características a educação assistencial, de cuidado e guarda dos pequenos; e o segundo modelo era formado pelos jardins de infância, destinados às crianças das classes sociais mais abastadas, de caráter elitista, com função escolarizante e ampliação de conhecimentos. Rosenberg (2002) registra que essas

características dualistas em relação à educação das crianças pequenas foram observadas mundialmente, em países subdesenvolvidos e desenvolvidos.

Campos (1981) ressalta que a criação dessas instituições em São Paulo em finais do século XIX e início do XX estava ligada diretamente à industrialização, começando praticamente cem anos depois de países como Estados Unidos e França. Com o início da urbanização e após uma Guerra Civil, o primeiro país ampliou significativamente a rede oficial de atendimento das crianças em instituições, com o propósito de reforma social e salvação da criança. Na França, as primeiras creches foram criadas por urgência da guarda de filhos de operários, diante da mentalidade assistencialista que as crianças estavam jogadas e malcuidadas. Deveria ser criada uma instituição capaz de recuperá-las.

Já em contexto nacional, Panizzolo (2006, p. 15) sustenta que desde o final do século XIX até duas primeiras décadas do século XX a capital paulista sofreu profundas modificações: “[...] São Paulo converteu-se de ‘burgo dos estudantes’ em ‘metrópole do café’¹⁵, transformando-se assim, [...] em centro econômico e político”. Pouco a pouco a riqueza do café foi transferida para a cidade, modificando os modos de vida, e a paisagem urbana, com novas edificações. Principalmente a partir da chegada da indústria têxtil e a construção de ferrovias, formou-se um operariado composto pela parte pobre da população - homens e mulheres, escravizados libertos, indígenas e “novos” imigrantes.

A mão de obra masculina não supria as obrigações da expansão da indústria, e o operariado incluiu um grande número de mulheres. A creche, exclusivamente destinada ao atendimento das crianças mais pobres, desloca-se para diverso lugar social, como local de atendimento aos filhos da mulher trabalhadora. Logo passa a ser “[...] entendida como algo necessário e muito vinculado ao problema da mulher que trabalha, apesar de nem sempre ser bem-vista por causa do estigma que carrega” (CAMPOS, 1981, p. 37).

Weinstein (1995) assinala que o desenvolvimento industrial criava nova consciência social em relação à organização do trabalho. As mulheres passam cada vez mais a trabalhar fora do lar e a compor o orçamento doméstico, formando um importante contingente do mercado de trabalho, embora em condições de desigualdade em relação ao homem. Era grande a oferta de

¹⁵ As expressões “burgo dos estudantes” e “metrópole do café” tornaram-se bastante conhecidas com Richard Morse, por meio da obra *Formação histórica de São Paulo: de comunidade à metrópole*. MORSE (1970) apresenta um quadro das transformações da cidade de São Paulo pelas condicionantes históricas, urbanas e culturais, usufruindo das produções literárias brasileiras da transição Romantismo-Modernismo. O autor optou por uma orientação culturalista, e pensou a cidade a partir das experiências e mudanças nas quais a comunidade se operou.

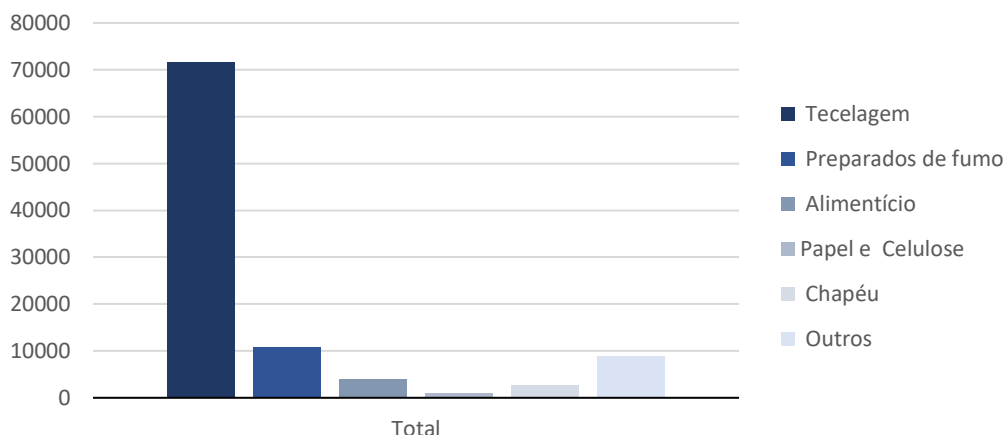
trabalho nas indústrias para mulheres e crianças, pois o salário era 30% menor em relação aos homens.

Quadro 1 - Indústrias que mais utilizavam o trabalho feminino - 1920

INDÚSTRIAS	Número total de operários (sexos masculino e feminino)	OPERÁRIOS DO SEXO FEMININO	
		Número	% sobre o total de operários
Fiação e tecelagem de algodão.....	81.052	42.438	52,4
Cigarros, charutos e outros preparados de fumo.....	14.510	10.734	74,0
Camisas e roupas brancas.....	5.138	4.816	93,7
Tecidos de malha.....	5.366	3.355	62,5
Calçados de couro.....	14.647	2.479	16,9
Tecidos de juta.....	2.820	2.186	77,5
Tecelagem de algodão.....	3.186	2.083	65,4
Phosphoros.....	3.446	1.998	58,0
Tecidos de lã (pura e mesclada).....	4.000	1.623	40,6
Fiação de algodão.....	2.858	1.552	54,3
Tecidos de seda.....	1.765	1.286	72,9
Chapéus de feltro.....	3.502	1.116	31,9
Doces, balas e confeitos.....	2.294	1.005	43,8
Vidros e crystaes.....	5.533	933	16,9
Moagem de cereaes e fabricação de farinhas de mandioca, trigo e polvilho	4.598	757	16,5
Caixas de papelão.....	1.094	711	65,0
Roupas para homens.....	909	700	77,0
Rendas e bordados.....	1.058	656	62,0
Moveis de madeira.....	7.501	633	8,4
Beneficiamento do café.....	1.886	612	32,4
Especialidades pharmaceuticas.....	1.230	598	48,6
Rêdes.....	776	596	76,8
Chapéus de panno e bonnés.....	767	592	77,2
Chapéus para senhoras.....	608	555	91,3
Olarias (tijolos, telhas e manilhas).....	10.628	507	4,8
Perfumarias.....	964	502	52,1
Chapéus de palha.....	719	485	67,5
Congelação de carne.....	4.264	379	8,9
Chocolate.....	593	360	60,7
Saccos.....	641	357	55,7
Cordoalha.....	797	347	43,5
Artefactos de folha de Flandres e de ferro zincado e estanhado.....	2.201	329	14,9
Flôres artificiaes e corôas.....	417	313	75,1
Pitas, cadarços e tranças.....	388	299	77,1
Louça commum (kaolim ou feldspatho).....	1.292	297	23,0
Beneficiamento do papel.....	1.418	253	17,8
Estopa.....	409	216	52,8
Conservas de carne.....	884	210	23,8
Tecidos elasticos (suspensorios, ligas e cintas).....	333	200	60,1

Fonte: Recenseamento de 1920 (RIO DE JANEIRO, 1927, p. 91)

As indústrias do ramo têxtil - que compreendia tecelagens, produção de roupas e tecidos, eram as que mais empregavam as mulheres, sempre com efetivo feminino muito superior a 50%, com destaque para a indústria de camisas e roupas brancas - 93,7% de seu quadro era composto por mulheres. De acordo com o censo de 1920, outro ramo industrial que se destaca era de cigarros, charutos e outros preparados de fumo, setor que empregava um total de 10.734 mulheres, totalizando 74% dos seus funcionários.

Gráfico 1 - Número de mulheres operárias por categoria industrial

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados do Recenseamento de 1920.

A história oficial omite a diversidade do trabalho das mulheres, vinculando-o às atividades domésticas e têxteis. Mas os dados revelam que cerca de 25 mil mulheres trabalhavam em ocupações diversas desses ramos, com frequência em ambiente insalubre, observando que várias exerciam funções clandestinas, não consideradas no censo.

Ainda no início do século as mulheres das camadas médias também passaram a trabalhar fora do lar, para manter as exigências financeiras urbanas. Além das questões de cunho financeiro, foram incentivadas pelas associações femininas a sair do lar e buscar certo grau de autonomia. Elas ocuparam cargos em escolas, bancos, repartições, entre outros, dado o grau de escolaridade que apresentavam. Diferentemente das mulheres mais pobres, que atuavam nas fábricas e em serviços de menor qualificação.

O grupo de mulheres de classe média, que antes buscava apenas o jardim de infância para educação dos filhos, procurou instituições para cuidado de suas crianças pequenas, alterando a visão social sobre o atendimento da creche, que “[...] passa a ganhar legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN Jr, 2000 a, p. 11).

Como consequência da exigência social, o cuidado com a criança pequena passou a ser foi discutido nacionalmente e adquiriu visibilidade. Na década de 1920, aconteceu o Primeiro Congresso de Proteção à Infância¹⁶, patrocinado pelo governo federal e organizado por uma comissão executiva composta por médicos.

¹⁶ Participaram do Primeiro Congresso de Infância representantes dos Estados da Paraíba, Bahia, Maranhão, Goiás, Paraná, Pará, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Alagoas, Acre, Amazonas, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo.

A sessão de abertura do Congresso ocorreu no dia 27 de agosto de 1922, após aproximadamente três anos de discussão e planejamento. Os Anais do Congresso revelam que o evento aconteceu no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com elegante ornamentação, que representava a elite brasileira. Na abertura, uma “brilhante” execução do Hino Nacional por uma orquestra composta por 50 professores. Estavam presentes ministros, deputados e senadores, além de um representante da Presidência da República. Em uma mesa luxuosa sentaram-se os responsáveis e o presidente do evento, representantes dos Estados e dos países americanos, com o presidente do 3º Congresso Americano da Criança, que promoveu uma reunião conjunta entre os dois eventos (BRASIL, 1923).

Figura 1 - Teatro Municipal do Rio de Janeiro - início do século XX



Fonte: <http://www.theatromunicipal.rj.gov.br/sobre/historia/>

As atividades do Congresso ocorreram no prédio da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, com alto investimento, justificado pelo mérito do evento.

O grupo dos congressistas defendia um modelo ideológico educacional e institucional de assistência à infância como forma de controle governamental de proteção às crianças pequenas. Nessa perspectiva a criança era vista como matéria-prima na qual sua futura força de trabalho poderia ser moldada (WADSWORTH, 1999).

O Congresso teve como prioridades os seguintes assuntos:

Secções Do Congresso

- I- Sociologia e Legislação
 - (Particularmente em relação à família e à coletividade).
- II- Assistência
 - (Em relação à mulher grávida, à mãe e à nutriz e às crianças das primeira e das segundas idades).

III- Pedagogia

- (Especialmente a psicologia infantil e a educação física, moral e intelectual, inclusive a educação profissional).

IV- Medicina Infantil

- (Pediatria, em geral, cirurgia, ortopedia e fisioterapia)

V- Higiene

- (Eugenia, higiene pública e privada das primeira e segunda idades, estudo da química alimentar da criança da primeira idade, higiene pública, principalmente das coletividades, sobretudo a higiene escolar). (BRASIL, 1923, p. 7)

Permeavam as discussões os cuidados com a saúde da criança e os problemas decorrentes da descontinuidade administrativa que, segundo os participantes, “anarquizavam” o êxito das “boas ideias”.

A mortalidade infantil era indicada como grande problema a ser enfrentado, e a pobreza considerada fator diretamente ligado às doenças, ideia que permeava as representações da época. Os discursos revelam que “o grande problema do Brasil é, sem dúvida, o do seu povoamento” (BRASIL, 1923, p. 121). A vastidão geográfica justificava o alto índice de mortalidade infantil, principalmente no interior do país, em que os números excediam os mortos por epidemia. Para resolução do problema clamavam a participação da iniciativa privada e maiores investimentos governamentais como forma de combate aos problemas da saúde da infância.

Não há, de fato, despesa mais compensadora do que aquela com a qual, mitigando-se as rudezas do grande assédio de males à infância, se prepara uma raça viçosa, inteligente e adestrada para os embates da existência. É esse, evidentemente, o alicerce sobre o qual deve assentar a grandeza da pátria que tanto amamos. (BRASIL, 1923, p. 123)

No imaginário social, os “homens da ciência”, como se referiam aos médicos, eram os únicos capazes de diminuir o problema da mortalidade infantil, e justificavam que até então a assistência à infância havia sido pensada somente dos cinco aos sete anos, deixando os menores em situação de degeneração ou de aniquilamento. Os médicos tornaram-se os grandes propagadores de um “plano inovador” para a assistência à criança pequena.

[...] como verdadeira novidade entre nós lançamos as bases da formidável cruzada pela higiene infantil, cuidando particularmente da puericultura e da eugenia, esforçando-nos por semear, Brasil afora, as modernas ideias, criando depois disso, como se sabe, novéis outros centros dessa bendita propaganda não só nas filiais do nosso Instituto [...] (BRASIL, 1923, p. 124)

A “salvação da infância” era fundamentada na puericultura e na eugenia, com o intuito de uma modernização do país, uma infância promissora que se tornaria “homem novo”, como ecoou em um dos discursos: “A criança é a sementeira do porvir, apliquemo-nos, com afinco, com paixão e carinho, ao trabalho meritório de formar em cada criança um homem digno de amanhã” (BRASIL, 1923, p. 134).

O documento revela que a partir dessas decisões e encaminhamentos, os profissionais da saúde que participaram do Primeiro Congresso de Proteção à Infância tomaram para si os dados estatísticos e elaboraram medidas incisivas e urgentes de programas para a saúde pública e da assistência à criança pequena, “iniciando nesta hora os seus primeiros passos pela salvação da infância”.

A década de 1920 seguiu impulsionada pela industrialização, crescimento da urbanização e políticas de assistência e higienização na cidade de São Paulo. No final dos anos 20 houve a ampliação da oferta do atendimento das crianças em instituições de ensino. Contudo, o serviço teve baixos custos de investimentos, falta de formação dos professores, emprego de diversas professoras leigas, ausência de projetos pedagógicos e ênfase na abordagem assistencialista. Fatores que marcaram a precariedade e ineficiência da oferta do atendimento. Kuhlmann Jr (2000a) afirma: “A educação assistencialista promovia uma pedagogia de submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (p. 8).

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2000b) destaca que a educação infantil no Brasil, como em outros países, fez parte das iniciativas de ações reguladoras, uma vez que o modelo de educação para as crianças pequenas deveria respeitar os preceitos impostos por médicos, religiosos e autoridades. Um conjunto de iniciativas foi tomada para o enfrentamento das novas exigências da metrópole, entre elas a “higienização dos costumes”, para a qual foi elaborado um projeto que pôs em cena diversos agentes, como médicos, sanitaristas e professores.

No início do século XX a escola passou a ser uma das principais vias implementação das políticas higienistas. Essa implementação se deu principalmente pelo uso da moral dos habitantes que se manifestou pela atenção à saúde, higiene do corpo, limpeza e iluminação dos ambientes e espaços públicos, afim de combater as epidemias e fatores que contribuíam para a mortalidade infantil. Desse modo vigorou nos projetos escolares a regeneração física, intelectual e moral, que se manifestou nos materiais didáticos (repletos de estereótipos e caricaturas) e práticas escolares pautadas na ciência higienista, que visavam educar não somente a criança, mas sua família, como estratégia de civilidade (ROCHA, 2003)

Seguia a década de 1920 e algumas políticas foram adotadas para a ampliação da oferta de vagas nas creches, como a abertura de creches comunitárias e creches em local de trabalho. No entanto, o poder público não geriu o atendimento diretamente, uma vez que os poucos recursos existentes foram repassados para entidades privadas, religiosas e patronais, e o serviço público não foi ampliado.

Como política pública paulista, no Estado de São Paulo foi promulgada a Lei 2014, de 26 de dezembro de 1924, que dispunha sobre a instalação de Escolas Maternais e Creches anexas, prevendo a instalação de creches nas fábricas. As vagas seriam destinadas aos filhos dos operários e os serviços deveriam ser custeados pela indústria. No entanto, poucas empresas se propuseram a instalar creches para atendimento dos filhos das funcionárias. A medida seletiva pouco contribuiu para a ampliação da oferta de vagas.

As propostas de atendimento foram se transformando e algumas mudanças foram observadas já no início da década de 1930, quanto aos cuidados da criança pequena. Aos poucos as escolas maternais passaram a atender crianças de 2 a 4 anos, enquanto os jardins de infância atenderiam de 5 a 6 anos (KUHLMANN Jr., 2000b, p. 482).

Kramer (2001) ressalta que a década de 1930 foi um período de intensas modificações políticas, econômicas e sociais, que refletiram na reconfiguração das instituições educacionais. A crise cafeeira de 1929 provocou a diversificação e a mudança nos modos de produção, e houve o fortalecimento de novos grupos econômicos que ocuparam os espaços urbanos com ênfase na produção industrial. Por consequência, chegou uma grande massa para se empregar nas atividades emergentes da cidade de São Paulo. A causa da criança despertou o interesse das autoridades oficiais, que se basearam em iniciativas de instâncias privadas e patronais, além das famílias, como se verá mais adiante, neste capítulo.

Em 1933 aconteceu o Segundo Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, e a partir de então, além da campanha em favor do aleitamento materno e contra o trabalho das “criadeiras”, as definições do Congresso alteraram a configuração social em relação aos aparelhos de atendimento à criança. Eram necessários à época, principalmente nas populações urbanas. Novos aparatos foram introduzidos para compor a assistência à criança, como lactários e policlínicas infantis.

Ainda na década de 1930, os discursos oficiais ressaltavam a família como centro dos problemas da infância, e indicavam as principais razões: dissolução da família moderna, ausência da mãe, que passava a compor o mercado de trabalho, e os “maus cuidados das criadeiras”. A ideia transferiu os problemas da criança para a população, principalmente a mulher, desconsiderando a situação econômica e social do Brasil.

Na década seguinte a concepção médico-higienista se intensificaria, e com veemência as práticas das instituições educacionais visavam à “formação de uma raça forte e sadia” (KRAMER, 2001).

No âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940, com múltiplos objetivos, entre eles a política de assistência à mãe e à criança. Toda ação ou políticas na área partiam ou sofriam influência desse departamento. O DNCr foi o grande responsável pela política de implantação e acompanhamento das creches na década de 1940, atuando como órgão normativo que determinava as regras de funcionamento das instituições, pautado na concepção sanitária e educativa.

De acordo com Vieira (2016), nesse momento as creches foram consideradas “mal necessário”, visto que, as instalações da maioria das instituições eram precárias, e funcionavam em prédios adaptados, mal arejados, com más condições de higiene, que favoreciam a propagação de infecções e epidemias. No contraponto, as instituições poderiam oferecer alimentação nutritiva, o que ajudaria a combater o raquitismo e a possibilidade de uma rotina que incluísse o banho de sol. Isso evitaria outras doenças da infância, e ainda impossibilitaria que as crianças ficassem nas “mãos” das criadeiras. Mesmo diante das condições precárias, as creches foram consideradas indispensáveis, com urgência de melhoramentos e não sua abolição.

Aos poucos e de forma insuficiente, as creches foram criadas e vinculadas a órgãos de assistência social, regidos por regras do Departamento da Saúde. A vinculação das instituições à assistência social encontrava fortes argumentos para se entender como assistencialistas as práticas escolares desenvolvidas nas creches (KUHLMANN Jr, 2000a).

As instituições de cuidados com as crianças pequenas seguiam as normativas do DNCr. Em seu documento *Creches, Organização e Funcionamento* (BRASIL, 1956) apresentava, além de condutas morais e éticas para as mães, definia faixa etária, normas gerais para instalação, formação do pessoal e ainda a utilização da creche no programa educacional. As normativas funcionaram como dispositivos de regulação social e do trabalho, favorecendo as leis do mercado de trabalho e exploração do trabalho feminino. O dispositivo legal previa a aceitação da entrada das crianças na creche a partir de um mês de idade e ainda garantia um longo período de atendimento diário. Compreendia das 7h às 19h, e as mães poderiam estender seu turno de trabalho, “sem a preocupação com seus filhos”.

O Departamento determinava que as creches fossem instaladas em prédios com rigor higiênico e pessoal qualificado, como médicos, puericultores e auxiliares de enfermagem, que atenderiam às crianças de 0 a 2 anos. As crianças de 2 a 4 anos frequentariam as escolas maternas, e após essa idade frequentariam o jardim de infância até a idade escolar. Haveria o

trabalho de um professor que ajudaria a adquirir e desenvolver habilidades motoras, noções de conhecimentos básicos e aperfeiçoamento de hábitos.

O atendimento na creche tinha como objetivo o atendimento da mãe trabalhadora, visto que a criança poderia ser matriculada após o primeiro mês de idade, permitindo à mãe voltar ao trabalho logo após o parto. Segundo o documento, o retorno ao trabalho não traria nenhum tipo de prejuízo, pois a criança já havia sido amamentada durante seu primeiro mês de vida e poderia ser submetida ao leite industrializado.

Hoje em dia já não é o seio de tal modo insubstituível, que o seu abandono prejudique quase irremediavelmente, como aconteceu noutras épocas, a saúde das crianças e diminuía as probabilidades de sua sobrevivência. Uma alimentação artificial bem conduzida, cercada dos cuidados que em uma creche devem ser normais, pode levar uma criança, sem grandes obstáculos, a um desenvolvimento semelhante àquele que seria obtido com a alimentação no seio. (BRASIL, 1956, p. 13)

Brinkmann (2014) assinala que o Estado exerceu forte influência na propaganda comercial do leite industrializado, nas décadas de 1930 e 1940, ao lado da empresa de alimentos Nestlé¹⁷, sob o slogan de “Nestlé faz bem”. O binômio saúde e nutrição, sustentado pela classe dos profissionais da saúde, defendia que o leite de vaca era alimento rico em proteínas e vitaminas, essencial à vida durante a infância, podendo até substituir o leite materno.

A “ideologia do leite” tinha como pressuposto a “eugenia da nutrição”, a qual apostava que os déficits nutricionais durante a gestação, como os ambientais e sociais dos primeiros meses de vida do bebê, seriam supridos pelo consumo de um produto de “alto valor nutritivo”, além de promover uma raça de trabalhadores fortes, saudáveis e nutridos.

Outro fator importante acerca da promoção e da industrialização do leite é o fator econômico, no qual o Estado fortaleceu a produção agropecuária. Dado o declínio da produção cafeeira, o setor latifundiário requeria alternativas de manutenção econômica e social. A criação de gado tinha como principais objetivos a venda da carne bovina e a produção de leite como atividade secundária - pouco valorizada no mercado, a partir da precariedade e falta de condições de pasteurização, conservação e armazenamento, fatores solucionados poucos anos depois.

A transformação do leite como produto básico dependeu do campo da ciência, da política e da propaganda para estabelecimento de estratégias ao consumo em massa,

¹⁷ Nestlé - empresa de laticínios que instalou sua primeira fábrica no Brasil em 1921, na cidade de Araras, no Estado de São Paulo. Inicialmente sua maior produção foi o leite condensado Milkmaid, depois conhecido como Leite Moça. Produzia ainda a farinha láctea, já consumida no Brasil pelas camadas altas e médias desde o início do século XX. A empresa ampliou a fabricação para outros laticínios, e o Leite em Pó Ninho tornou-se sua maior produção em 1945, quando expandiu seu comércio e consumo pelo território nacional.

consequentemente foi considerado pela população o único alimento da cesta básica “essencial e imprescindível”.

Figura 2 - Propaganda de Leite Moça - década de 1940.



Fonte: <https://mysocialmate.com/media/1912374982513803910/BqKHuoWFEKG>

Figura 3 - Propagandas do Leite em Pó Ninho - 1945



Não entre na fila!

Para quem usa NINHO não existe o problema. Nem “filas” nem receio quanto a qualidade, nem imprevistos. A qualquer hora, em qualquer lugar e para qualquer fim - alimentação de crianças, de adultos e todos os usos do leite fresco – com Ninho tem-se leite ótimo e na qualidade desejada.

NINHO PROPORCIONA
TRANQUILIDADE E SATISFAÇÃO

RÁPIDO

O tempo de dissolver o pó em água e está pronto um leite de confiança: puro, higiênico, nutritivo e saboroso.

PRÁTICO

Fonte: <https://www.nestle.com.br/a-nestle/historia#/decada-1940>

As figuras ilustram o fomento ao consumo do leite em pó como alimento saudável e necessário à população, em geral independente da faixa etária, etnia e classe social. As propagandas publicitárias induziram o alto consumo de leite e a substituição da compra diária do leite fresco pelo leite em pó da Nestlé. A compra cotidiana incomodava parte da população, pois além da oferta e higiene do produto, a propaganda vendia a “garantia da qualidade e a praticidade do produto”. Passou a ser intensamente consumido, embora o valor de compra não fosse acessível a todos.

O incentivo e o uso de imagens de bebês nas publicidades da empresa levaram a representação social de crianças “mais fortes e saudáveis”, quando alimentadas com o leite industrializado. As estratégias adotadas favoreceram o mercado de trabalho. Além de mais ofertas de emprego, liberaram a mulher para o retorno ao trabalho logo após o parto, visto que a criança poderia ter sua alimentação garantida mesmo longe de sua mãe desde os primeiros meses de vida.

Associado aos cuidados com a saúde e nutrição da criança no decorrer do século XX cresceu o interesse pelos estudos sobre a aprendizagem pelos aspectos do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Warde (2016) assinala que os estudos sobre Psicologia fomentaram os debates pedagógicos a respeito dos problemas de aprendizagem desde o século XIX. A Psicologia ocupou papel fundamental na área educacional e fez parte dos programas dos cursos de formação de educadores. Tornou-se disciplina e adquiriu papel de cientização dos estudos escolares; conquistou espaço de legitimidade nas universidades.

Já na década de 1950, as teorias psicológicas nortearam as práticas pedagógicas, entre elas a Teoria de Jean Piaget, a qual tinha como principais características as etapas do desenvolvimento cognitivo. A teoria atingiu políticas e legislações de ensino nos anos 60 e 70, quando a Psicologia ocupou espaço fundamental nas propostas escolares, apresentando-se supostamente como redentora de todos os problemas educacionais.

Na década de 1970 foi grande o número de publicações sobre a Psicologia e escola. Os Cadernos de Pesquisa¹⁸, periódicos de grande valor acadêmico, de 1971 a 1979, tiveram 31 edições, com 13 publicações que tratavam diretamente da “importância” da Psicologia na educação. Os artigos revelavam estudos com emprego de instrumentos de testes para avaliação, em relação ao fracasso escolar, análise de livros infantis, aprendizagem e desenvolvimento e teoria piagetiana.

¹⁸ Cadernos de Pesquisa é um periódico científico trimestral da Fundação Carlos Chagas (FCC). Criado em 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada à educação, agregando à temática educacional estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família e políticas públicas. Fonte: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/about/editorialPolicies#publicationFrequency>

**Quadro 2 - Publicações sobre Escola e Psicologia - Cadernos de Pesquisa FCC
(década de 1970)**

Cadernos de Pesquisa	Título	Autor	Palavras-chave	Assunto
n. 2 (1971)	Alfabetização: um problema interdisciplinar	<i>Ana Maria Poppovic</i>	Interdisciplinaridade; Psicologia; Pedagogia; Alfabetização	Necessidade de colaboração entre psicólogos e pedagogos para o enfoque e a análise dos problemas de educação.
nº 4 (1972)	Resenha- L'école dans la société: Psychosociologie des modèles éducatifs. Dunod. Paris, 1970 - 306	Suzanne Mollo	-----	Abordagem psico-sociológica da educação por meio do estudo dos modelos educativos nas relações que se estabelecem entre aluno, professor e sociedade.
nº 6 (1972)	A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas	Bernardete Angelina Gatti	Técnica Q; Escala de avaliação; Ciências humanas	Emprego de Técnica Q como instrumento em estudos psicológicos na área educacional.
nº 6 (1972)	Estudo da percepção da função do orientador pedagógico num grupo de professores de uma escola secundária	Nara Maria Guazzelli Bernardes, Guiomar Namor de Mello	Orientador pedagógico; Escala de avaliação; Ensino de 2º grau	Investigação das possibilidades de utilização da Metodologia Q para estudar como o professor visualiza a função do orientador ou assistente pedagógico.
nº 9 (1974)	Estudo sobre a função do assistente pedagógico	Bernardete Angelina Gatti, Nara Maria Guazzelli Bernardes, Guiomar Namor de Mello	Orientador pedagógico; Técnica Q; Escala de avaliação	Investigação sobre a função do assistente pedagógico, com instrumentos baseados na técnica Q de Stephenson.
nº 10 (1974)	Influência dos "kits": os cientistas no desenvolvimento do comportamento científico em adolescentes	Bernardete A. Gatti, Maria Amélia Azevêdo Goldberg	Escala de avaliação; Adolescência; Educação científica	O presente estudo propõe-se verificar em que medida o objetivo de desenvolver comportamento científico pode ser atingido através dos "kits" da série "Os Cientistas", editados pela abril/FUNBEC.
nº 10 (1974)	Estudo da evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares	Ana Maria Poppovic	Crianças; Escala de avaliação; Aprendizagem; Escrita; Leitura	A finalidade do trabalho é verificar a existência de uma aquisição progressiva de certos conceitos espaciais, na etapa que precede à aprendizagem da leitura-escrita. continua...

Cadernos de Pesquisa	Título	Autor	Palavras-chave	Assunto
nº 12 (1975)	Concepção do papel de psicólogo escolar	Maria Amélia Azevêdo Goldberg	Psicólogos; Relações professor-aluno; Psicologia da educação	continuação... O objetivo da pesquisa é delinear a concepção que os psicólogos escolares têm de seu papel profissional, quando integram uma equipe formada por outros técnicos (orientador pedagógico e orientador educacional).
nº 12 (1975)	As contribuições da ciência ao ensino: mito e antimito	Maria Amélia Azevêdo Goldberg	Ciência; Formação de professores; Pedagogia; Psicologia; Sociologia; Ensino individualizado	Discussão sobre as contribuições potenciais ou efetivas da ciência ao ensino, que pode ser feita de uma pluralidade de pontos de vista.
nº 17 (1976)	Um psicólogo na literatura infantil	Fúlvia Rosemberg	Literatura infanto-juvenil; Psicologia	Trabalho sobre Dante Moreira, que analisou valores, preconceitos e estereótipos transmitidos por livros de leitura da escola primária e da literatura infantil no fim da década de 50.
nº 24 (1978)	Desenvolvimento e aprendizagem.	Zaida Grinberg Lewin	Desenvolvimento da criança; Aprendizagem; Desenvolvimento cognitivo; Desenvolvimento da linguagem	Conceitos de irrelevância da idade para a aprendizagem são discutidos e algumas dimensões alternativas apresentadas ao modelo de Adaptação Cognitiva proposto por Piaget.
nº 25 (1978)	Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente?	Maria Amélia Azevedo Goldberg	Psicologia da educação; Currículos; Processo de ensino-aprendizagem	Discussão sobre o prestígio dos fundamentos psicológicos como campos específicos da psicologia educacional.
nº 29 (1979)	Interação entre fatores biológicos, socioeconômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida.	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	Cultura; Desenvolvimento cognitivo; Nutrição; Desenvolvimento da criança; Dados estatísticos; Relações sociais; Desnutrição; Rendimento escolar	Este artigo procura analisar o desenvolvimento psicológico da criança; sua integração no mundo social se faz por meio de um processo complexo, no qual interferem vários fatores biológicos, socioeconômicos e culturais, em contínua interação.

Fonte: elaboração da autora¹⁹

¹⁹ Informações obtidas a partir do site da Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 10 e 11/01/2019.

Os debates educacionais foram intensos na busca de soluções aos problemas educacionais. A Psicologia tornou-se referencial para políticas educacionais, e suas experiências fundamentaram metodologias educacionais durante longo período, principalmente para crianças pequenas; todavia, “[...] sem preocupação de natureza pedagógica, contraditoriamente, hoje, dessas teorias se tem procurado tirar todas as consequências pedagógicas possíveis” (WARDE, 2016, p. 438).

De acordo com Mizukami (1986) a teoria cognitivista de Piaget defende que a construção do conhecimento se centra no desenvolvimento biológico da criança, de acordo com a interação com o mundo, a partir da maturação biológica influenciada pelo meio, respeitando as etapas de desenvolvimento de acordo com a faixa etária.

Souza e Kramer (1991) afirmam que a Teoria de Piaget foi marcada pela biologia, que defendia a constituição do conhecimento livre de influências filosóficas ou ideológicas. As estruturas cognitivas seriam alcançadas ao atingir os estágios cognitivos plenos, passando para o próximo patamar do desenvolvimento. Ressaltavam que nessa concepção o desenvolvimento acontecia independentemente do contexto social e cultural em que a criança estivesse inserida.

As instituições de educação infantil buscavam uma linha de trabalho que superasse apenas a saúde e nutrição. Foram adotados os pressupostos teóricos piagetianos, considerados internacionalmente os mais avançados naquele momento. As propostas educacionais voltadas às pré-escolas e creches se restringiram à concepção de infância como etapas de desenvolvimento lineares, que deveriam ser alcançadas nos diferentes níveis estruturais. A criança era vista como um “vir a ser”, e que estaria “pronta” em seu desenvolvimento biológico quando se tornasse um adulto, desconsiderando a criança como produtora de cultura, pertencente a laços étnicos e culturais de determinada sociedade em determinado tempo.

A cultura, linguagem e hábitos da população mais pobre foram considerados inadequados. Nos anos de 1970 a concepção de educação pré-escolar mostrava uma abordagem de privação cultural e caráter compensatório.

A abordagem da privação cultural se apoiava nos pressupostos de que as crianças das classes populares fracassavam na educação primária, por carências de ordem sociocultural, como costumes e linguagem, considerados inferiores às das crianças das classes mais abastadas. Mas não se questionavam os modos e métodos de ensino. O caráter compensatório se pautava na crença de que por meio da escola e de métodos pedagógicos adequados seria possível uma intervenção precoce capaz de diminuir as desvantagens educacionais.

Além do caráter compensatório, a creche foi utilizada como instrumento de socorro às mulheres pobres, desamparadas, abandonadas, viúvas, forçadas a trabalhar para compor o orçamento doméstico. Vieira (2016) revela que essas mulheres e seus filhos eram vistos pelas instituições de ensino como portadores de maus hábitos e doenças infecciosas, e que necessitavam de uma proposta disciplinar para mãe e filhos.

Com a educação das mães e das crianças pequenas em creches e pré-escolas, a carência cultural e linguística das camadas populares “poderia ser superada”. A educação era considerada “ponte” para ultrapassar as dificuldades encontradas no ensino primário. Foram alterados métodos, aspectos físicos e estruturais para promover a educação preparatória para a fase seguinte, associada à ideia da educação como único aspecto a ser considerado na possibilidade de ascensão social (KRAMER, 2001).

Na década de 1970, o desenvolvimento da criança ganhou espaço nas políticas educacionais e o rigor higiênico deixou de ser a maior exigência. Propostas mais simplificadas para as creches, expedidas pelo DNCR, planejaram a ampliação das instituições para crianças pequenas, que antes exigiam pessoal especializado e maior custo de manutenção. E se começou a ceder lugar para propostas simplificadas de atendimento, com a participação da comunidade e da sociedade civil.

A cidade de São Paulo se organizou, durante o século XX, de forma específica para o atendimento da criança pequena. Os aspectos econômicos, sociais e culturais, além das transformações, implicaram a urgência de cuidados com a criança para a liberação da mulher para o mercado de trabalho. Táticas paulistas foram criadas e serão abordadas a seguir.

1.2 “QUEM PARIU MATEUS QUE O EMBALE”: TÁTICAS PAULISTAS PARA ATENDIMENTO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Aqui será utilizado o termo *tático* como conjunto de estratégias com finalidade de atingir a meta. De acordo com Certeau (2014) as táticas “[...] desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (pp. 44 - 45).

Nas primeiras décadas do século XX, as mulheres integravam considerável efetivo no quadro de trabalhadores na cidade de São Paulo, e a situação se intensificou no decorrer do século. O poder público sofreu pressão de diferentes segmentos da sociedade. O empresariado pressionava pelo aumento de vagas, pois havia premência da mão de obra feminina para compor

os quadros funcionais, os órgãos internacionais, que exigiam melhores condições de atendimento às crianças, e a sociedade civil, associada à Igreja Católica, que se organizou por meio dos movimentos sociais.

Diante disso, táticas para a expansão da oferta de atendimento das crianças foram adotadas na capital paulista, entre elas as vilas operárias, a descentralização do atendimento e o propósito dos movimentos sociais.

1.2.1 Vilas operárias: primeira tática de atendimento

Weinstein (2015) assinala que na década de 1910 72% dos operários das indústrias têxteis e de fiação eram mulheres, que recebiam baixos salários, comparados ao homem trabalhador, e se submetiam a extensas jornadas de trabalho. A situação, associada a distintas violações dos direitos das mulheres, desencadeou movimentos feministas, que tiveram como parte da pauta de reivindicação a igualdade de gênero, direitos sociais, políticos e de trabalho.

Embora em condições de desigualdade em uma sociedade patriarcal e conservadora, as mulheres ocupavam grande número de funções nas fábricas. Diferentes empresas paulistas assumiram o interesse em organizar a vida do operariado, como o atendimento às crianças pequenas, e fundaram as próprias vilas operárias.

Em seu estudo, Zanetti (2007) lembra que no início do século XX a racionalização foi estratégia essencial ao desenvolvimento da indústria. Para isso, teve que ser formado um quadro de operários mais eficientes e produtivos, dentro dos padrões do funcionário ideal. As vilas operárias fizeram parte das imprescindíveis adequações para maior eficiência da indústria.

As vilas operárias eram formadas por “tudo” que o funcionário precisasse: casa, escola, creche, bazar, posto médico, igreja, ou seja, vilas planejadas a fim de os operários suprirem as necessidades, evitando deslocamentos, o que favorecia o bom andamento da fábrica. Com as ações, os operários mantinham a assiduidade, ganhavam o dinheiro na fábrica e consumiam os produtos produzidos, assumiam dívidas em empórios e “vendas”, muitas vezes de propriedade do dono da fábrica. Zanetti (2007) afirma: “[...] o operário faz parte da massa dos consumidores, e o poder aquisitivo das massas populares repousa nos salários de fato, a proporção dos salários numa sociedade é muito maior do que a dos que vivem de renda” (p. 78).

As vilas eram localizadas ao lado das fábricas, assim, se constituía uma nova cultura, a dos homens e mulheres trabalhadores. Para Zanetti (2007), no sentido da industrialização a racionalização do trabalho, denominado *Fordismo*, foi uma estratégia de gerência, pois visava

custo/benefício para eficiência e aproveitamento máximo da mão de obra, por meio de padrões e normas estabelecidas, incorporadas gradativamente pelo trabalhador.

De acordo com Kishimoto (1986) a primeira creche industrial foi criada na Vila Operária Maria Zélia, no Bairro do Belenzinho, Região Leste da Cidade de São Paulo. Essa vila foi construída no período de 1912 a 1917, fundada pelo empresário Jorge Street, do ramo das indústrias têxteis, considerado homem de visão empresarial e conhecido como *protetor dos operários*.

As vilas operárias eram investimento seguro aos empresários, pois além das “comodidades” oferecidas, favoreciam o trabalho das crianças nas fábricas por residirem perto do local de trabalho. A assistência prestada nas creches e nas escolas propiciava às mães trabalhadoras se submeterem a longas jornadas de trabalho. Crianças com cerca de dez anos já compunham o orçamento doméstico com seu trabalho nas fábricas em troca de baixos salários, mas essencial para o sustento da família e comum aos valores e padrões morais no início do século XX.

Carência de moradia, altos custos dos aluguéis e má qualidade dos transportes atraíram os trabalhadores a morar nas vilas operárias e a se sujeitar aos baixos salários. As faces de empreendedor e de protetor de Jorge Street se interligavam. Ao mesmo tempo que exercia pressão sobre o proletariado sob as formas de toque de recolher (21 horas), incentivo ao trabalho infantil, abstinências de bebidas fortes e indução de consumo dos produtos produzidos pela fábrica, fornecia assistência aos trabalhadores e autorizava formas de organização sindical.

No entanto, de acordo com Kishimoto (1986), nem todos os trabalhadores aceitavam a situação de forma pacífica, pois preferiam salários dignos em lugar de serviços assistenciais. Com os anos o empresário decretou falência, e a Vila Maria Zélia transferiu-se para diferentes empresários. Mas as propriedades foram vendidas, para os próprios funcionários, e algumas demolidas, dando lugar a novas construções.

As vilas operárias funcionaram durante certo tempo para favorecer a produção da indústria, e atuaram como um paliativo no atendimento das creches, contemplando somente as trabalhadoras de determinados setores.

Figura 4 - Vila Maria Zélia - 1917



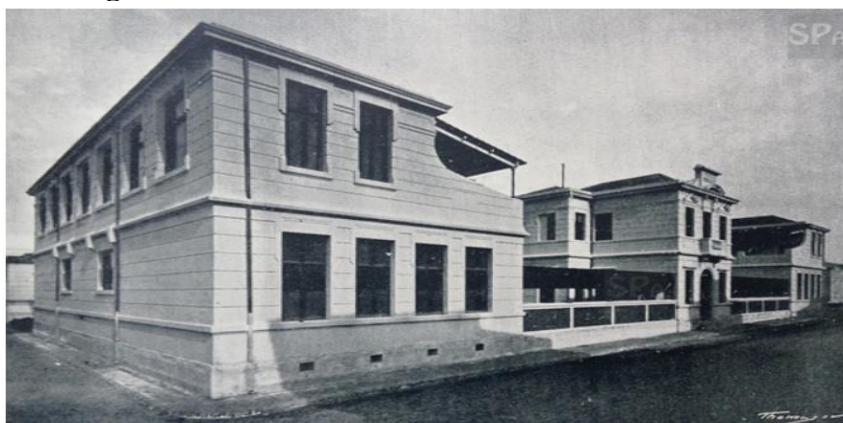
Fonte: <http://www.saopauloantiga.com.br/vilamariazelia/>

Figura 5 - Inauguração Vila Maria Zélia- Cardeal-arcebispo de São Paulo, dom Duarte Leopoldo e Silva - responsável pela missa inaugural.



Fonte: <http://www.saopauloantiga.com.br/vilamariazelia/>

Figura 6 - Escola de meninos 1917 - Vila Maria Zélia



Fonte: <http://www.saopauloantiga.com.br/vilamariazelia/>

Mesmo sob forma de desigualdade em relação aos homens, as mulheres ocupavam papel relevante na sociedade brasileira desde a Proclamação da República. Os movimentos feministas despontaram para lutar pelo direito ao voto, direito à instrução escolar, direito ao divórcio, entre

outros movimentos que garantissem o exercício da cidadania feminina. Aos poucos a mulher moderna ocupou outro lugar social fora do lar, com novos hábitos e costumes.

Conquistaram postos de trabalho, direito a circulação em vias públicas, cortaram os cabelos, encurtaram as saias e alongaram os decotes, situações consideradas substanciais para o início do século XX, fortalecidas por meio dos movimentos feministas e movimentos de mulheres, que aconteceram como resistência à moral tradicional e aos costumes patriarcais (SEVCENKO, 1992).

Os grupos sociais se organizavam em favor das urgências, reivindicando por melhorias na qualidade de vida, mas a política vigente nos anos de regime autoritário de Vargas (1930 a 1945) foi responsável pelo desmantelamento das organizações autônomas criadas nas duas primeiras décadas do século XX. (CUNHA, 2005),

As organizações civis aparecem inicialmente como modernas associações de grupos de elite, com apoio e participação de intelectuais, e reivindicações que pouco ou nada dialogavam com as exigências da maioria da população. Contudo, com o passar do tempo essas formas de organização ampliaram-se para as comunidades que se organizaram politicamente, sob vínculos e interesses comuns. Movimento por moradia, reforma agrária, melhoria na educação e saúde, vaga em creches, entre temas relevantes para a garantia dos direitos da mulher na sociedade.

De acordo com Chaterjee (2011) os movimentos sociais marcam a história brasileira de luta contra a ausência de políticas públicas e garantia aos direitos da população, diferentemente de alguns países da América Latina que carregam o conflito armado como marca da luta pela garantia dos direitos cidadãos. A capacidade de organização promoveu vários movimentos sociais, principalmente os do operariado, mas foram subordinados a um severo controle governamental²⁰. Os movimentos sociais foram vigiados e os trabalhistas tolerados somente quando vinculados ao Ministério do Trabalho.

Cunha (2005) afirma que a partir de 1942 os movimentos trabalhistas se reorganizaram de fato e se manifestaram diante de conflitos e interesses antagônicos entre operariado e patronato. Foram criadas leis que regulamentariam a situação do trabalhador brasileiro.

O marco legislativo do Decreto Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, que regulamentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), trouxe garantia quanto aos direitos dos trabalhadores das zonas rurais e urbanas, incluindo jornada de trabalho, direito a férias remuneradas, décimo

²⁰ Segundo Das e Poole (2008), a antropologia permite perceber e analisar a presença das instâncias de atuação estatal como agência reguladora que molda dada sociedade, por meio das estruturas políticas e econômicas, que age de diferentes formas quando se refere a centro e periferia, público e privado, legal e ilegal, assegurando diferentes formas de garantia para uns e de não garantia de direitos e cidadania para a maioria da população, sendo essas as práticas do Estado liberal moderno.

terceiro salário, fundo de garantia, entre outros fatores que regulamentavam a proteção do trabalhador, sofrendo alterações ao longo dos tempos.

Dentro das proteções aos trabalhadores, a CLT previa obrigatoriedade às empresas que tivessem pelo menos 30 mulheres empregadas com no mínimo 16 anos, que destinassem um local para guarda dos filhos no período de amamentação. Embora a lei não tenha sido acatada pela maioria das empresas, foi fundamental para o percurso de criação das creches no local de trabalho.

Nas cidades industriais as fábricas deveriam manter esses estabelecimentos, mas elas habitualmente iludem a legislação trabalhista, furtando-se às suas exigências. É sabido que existe a exigência para as fábricas de manter uma creche sempre que o número alcançar 300. Admitem elas, portanto, 299, para se eximir dessa responsabilidade. Numa época como esta, de lucros extraordinários, tão elevados para os estabelecimentos industriais, isso indica um grau de indisfarçável egoísmo por parte de seus proprietários, bem como de incompreensão de problemas sociais. (BRASIL, 1952, p. 59)

Rosemberg, Campos e Haddad (1991) apontam que devido à falta de fiscalização por parte dos órgãos competentes, a legislação trabalhista “[...] permanece quase como letra morta [...]” (p. 11), pois poucas empresas mantiveram convênios ou berçários para uso das funcionárias. Situação que permaneceu até o final da década de 1970, quando se manifestaram os movimentos de mulheres e outras legislações que modificaram o cenário.

O Decreto Lei 229, de 28 de fevereiro de 1967, a Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969, e a Portaria nº 1, de 6 de janeiro de 1971, do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT), são dispositivos que consideravam a proteção ao trabalho da mulher como ação mediada pela ordem pública. Ratificaram e expediram normas para a abertura de creches por meio de convênios com entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, para atendimento nas proximidades da residência das empregadas, ou dos estabelecimentos ou ainda em vilas operárias.

Segundo Kuhlmann Jr (2000a) o direito ao atendimento das crianças em creches era visto naquele momento como meio de educação para uma sociedade mais igualitária, e servia como um dos instrumentos de libertação da mulher das obrigações domésticas, em busca da superação dos limites da estrutura familiar, dando-lhe mais condições para a participação no mercado de trabalho. A legislação era compreendida como elemento das políticas públicas e de regulação social, em sentido amplo dos interesses sociais e disputa de poder.

1.2.2 Descentralização do atendimento: mais uma tática paulista

Aqui é possível indicar mais uma tática paulista de atendimento às crianças pequenas, à descentralização do atendimento e à ambiguidade das ações governamentais. No final da década de 1960, de um lado, o discurso oficial previa uma educação infantil compensatória baseada nas teorias de privação cultural, na compensação de carências da população pobre, combate à desnutrição e ao preparo para o ensino fundamental pautado em uma dimensão social, política e pedagógica “[...] enquanto produção e reprodução de comportamentos valores e atitudes a partir de uma determinada compreensão da realidade e da formação da criança para viver a própria realidade”. (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p. 56)

De outro lado, o Estado, apoiado nos dispositivos legais Decreto 229, de 28 de fevereiro de 1967, Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969, e Portaria nº 1, de 6 de janeiro de 1971, do (DNSHT), não se responsabilizou pelo atendimento das crianças pequenas. Consequentemente, não dispôs recursos essenciais, e criou programas alternativos de baixa qualidade, com o incentivo a espaços inadequados de cuidado às crianças, que em sua maioria contavam com professoras leigas, falta de recursos físicos e materiais.

A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002, p. 35)

No início da década de 1970, as creches continuaram a seguir as orientações do Departamento da Saúde, as leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971, que regulamentaram a educação em território nacional, não possuíam referência específica para a educação das crianças pequenas, apenas mencionadas no Capítulo II - Do Ensino de 1º Grau - art. 19, parágrafo 2º: “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”.

A década de 1970 seguiu sem a obrigatoriedade de atendimento às crianças pequenas. Os dispositivos legais não garantiram a oferta desse atendimento, todavia, existia enorme contingente de mulheres trabalhadoras que necessitavam de lugar para deixar os filhos.

Segundo Rosenberg (1984), em 1970 o Município de São Paulo tinha população de 750 mil crianças na faixa etária de 0 a 4 anos. Ao observar a Tabela 1, a seguir, é possível notar o baixo número de crianças atendidas por instituições oficiais no ano de 1970, sendo que uma

Creche da Rede Direta²¹ atendia 180 crianças, e as 28 Creches Conveniadas²² atendiam 660 crianças, totalizando 840 atendimentos oficializados na cidade de São Paulo.

Ao observar a tabela é possível notar que o aumento da oferta de vagas em creches foi lento na década de 70, havendo crescimento somente na Rede Conveniada dada a política de conveniamento do DNCr, e se intensifica em números de crianças atendidas e em número de creches diretas somente no início da década de 80.

De acordo com Resemberg (1984), as políticas paulistas de ampliação de vagas foram insuficientes e o atendimento público contemplava parte muito pequena das crianças que precisavam de vagas. Em decorrência da falta de atendimento, os movimentos de mulheres por vaga em creche se intensificaram.

Tabela 1 - Evolução das creches diretas e conveniadas

EVOLUÇÃO DA REDE DE CRECHES DIRETAS E CONVENIADAS QUANTO A EQUIPAMENTO E CAPACIDADE NO PERÍODO DE 1970 A 1990						
ANO	DIRETA		CONVENIADA		TOTAL	
	Equipamento	Capacidade	Equipamento	Capacidade	Equipamento	Capacidade
1970	1	180	28	660	29	840
1971	4	400	25	1.517	29	1.917
1972	4	400	47	4068	51	4.468
1973	5	530	50	3258	55	3.788
1974	5	609	50	3268	55	3.877
1975	4	600	50	4801	54	5.401
1976	4	600	72	5894	76	6.464
1977	4	600	81	6888	85	7.488
1978	4	600	90	7553	94	8.153
1979	4	600	116	10.021	120	10.621
1980	18	1342	145	12.950	163	14.292
1981	75	7140	152	12.810	227	19.950
1982	124	13.108	164	14.402	288	27.510
1983	194	21.166	196	18.668	390	39.834
1984	200	22.030	226	20.821	426	42.851
1985	237	28.228	265	23.975	502	52.203
1986*	232	27.637	275	26.111	507	53.748
1987	240	29.540	279	26.391	519	55.931
1988	267	32.278	282	26.632	549	58.910
1989**	270	32.603	302	28.808	572	61.454
1990***	273	32.929	323	30.985	596	63.998

continua...

²¹ Creches diretas - vinculadas diretamente ao poder público, incluindo investimento, gerenciamento de funcionários e proposta educacional.

²² Creches conveniadas - subsistemas educacionais, vinculados a outros setores, como saúde, serviço social, organizações não governamentais, instituições religiosas, que recebem recursos para atendimento das crianças, mas o vínculo empregatício, a gestão dos recursos repassados e a programação pedagógica são de responsabilidade das instituições mantenedoras.

**EVOLUÇÃO DA REDE DE CRECHES DIRETAS E CONVENIADAS QUANTO A EQUIPAMENTO
E CAPACIDADE NO PERÍODO DE 1970 A 1990**

ANO	DIRETA		CONVENIADA		TOTAL	
	Equipamento	Capacidade	Equipamento	Capacidade	Equipamento	Capacidade

continuação...

* Os dados de 1996 tiveram origem em um relatório fornecido no mês de janeiro.

** Estimativa para 1989 (média calculada sobre os dados de 1988 e 90).

*** Os dados de 1990, referentes à capacidade, têm soma inferior à apresentada no total.

Fonte: ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD (1991, p. 17)

Com ações coletivas reprimidas, a maioria dos movimentos sociais foi considerada ilegal e contrária à ordem e ao bom comportamento civil. Os discursos políticos estavam centrados na ordem e desenvolvimento do país de forma organizada, controlada e natural, e as expressões populares eram interpretadas como transgressoras da ordem. Mas o Movimento de Mulheres continuava atuando nas igrejas e Clubes de Mães.

Foram criados Clubes de Mães em diversos bairros periféricos, embora sofressem críticas de que os trabalhos se misturassem à política e religião, tornaram-se conhecidos e reconhecidos pelos moradores das diversas regiões de São Paulo. As mães do Clube de Mães do Capão Redondo revelaram, em entrevista ao *Jornal O São Paulo*, que nas reuniões havia união, amizade, desabafos, valorização do ser humano e conscientização. Ainda que diversas pessoas desistissem de frequentar o grupo, pois o trabalho exigia “luta e responsabilidade”, e não dispunham desse tempo por “trabalharem fora”. Além do medo de se comprometer com as causas sociais e sofrer represália e perseguição. (JORNAL O SÃO PAULO, 1978, p. 5 apud Cadernos de Pesquisa-FCC)

A luta das mulheres era constante. Mesmo compondo o quadro da maioria dos funcionários das indústrias têxteis, recebiam salários mais baixos por longas jornadas, com péssimas condições de trabalho. Conquistaram espaço na mídia e denunciaram as péssimas condições de trabalho:

E o banheiro, em geral, é fora. Não sei se você conhece uma tecelagem [...]. As luzes geralmente ficam muito embaixo, pra você enxergar nesse caso ela esquentada. A temperatura lá dentro não é brincadeira, é sempre quente. Agora você sai lá fora embaixo da chuva, é fogo. Tanto que eu fiquei com quatro bicos de papagaio - é uma calcificação na espinha de friagem de ir ao banheiro na chuva. E a luz prejudica os olhos, a maioria do pessoal usa óculos, eu também uso. As condições do trabalho em geral são uma tristeza. (NÓS MULHERES, 1976, p. 11 apud Cadernos de Pesquisa-FCC)

Além das más condições para as mulheres, denunciavam que os melhores cargos eram para os homens. Havia mulheres trabalhando na inspeção, mas eram auxiliares de inspeção, enquanto os homens eram registrados como inspetores de qualidade. O fato levava a uma

situação de desigualdade salarial: a mulher ganhava Cr\$ 2,80 ou Cr\$ 3 por hora, um homem ganhava Cr\$ 7 ou Cr\$ 8 por hora para desempenhar a mesma função.

Os “chefes agiam como vigias”, e o principal era manter a produção. Não se permitiam conversas paralelas durante o trabalho ou manter amizades: “[...] a gente só trabalha, trabalha, a gente tá tão cansada, tão exausta, que a gente não tem coragem pra nada. Quando a gente chega em casa, a única coisa que a gente pensa é em deitar e dormir pra começar no outro dia novamente”. (NÓS MULHERES, 1976, p. 12 apud Cadernos de Pesquisa-FCC)

Além das trabalhadoras do mercado formal, é preciso considerar que durante a década de 1970 era grande o número de trabalhadoras do trabalho informal, sem quaisquer condições e garantias trabalhistas. As mulheres, a maioria de bairros de periferia tinham uma dinâmica própria de atuação, articulando papéis de esposas, mães, trabalhadoras e participantes de movimentos sociais. Chatterjee (2011) enfatiza que todos os movimentos eram legítimos e nenhuma organização podia ser desconsiderada, pois representavam determinados grupos da população, que de alguma forma não tiveram os direitos garantidos.

Estratégias de atendimento foram organizadas pela sociedade civil na forma de creches confessionais e privadas, pois o atendimento público era ineficaz. As propostas de atendimento para as crianças menores de 3 anos de idade nas creches da cidade de São Paulo deveriam seguir as orientações dos documentos do DNCr, pautados nos cuidados com saúde, alimentação e princípios de socialização. Os desenvolvimentos da rotina e das atividades visavam à formação de um senso de responsabilidade e conservação sobre seus pertences e a si mesmos; na “fase mais adiantada visava desenvolver a iniciativa e a independência e gosto pelo trabalho” (AUGUSTO, 1979, p. 48).

As propostas eram pautadas nos pressupostos cognitivistas de Jean Piaget, que se intensificaram nos anos de 1970 gerando uma expectativa limitada em relação ao papel educacional. A concepção legitimou a “ideologia do dom”, na qual “acaba reforçando, através de um reducionismo simplista, atitudes discriminatórias que consolidam a injustiça social em relação às crianças das camadas populares” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 77).

Durante a década de 1970 a teoria cognitivista já fazia parte da documentação para educação das crianças pequenas. Os documentos *Programação de Atividades para a Educação Pré-Escolar* (SÃO PAULO, 1972) e *O Currículo Pré-Escolar* (SÃO PAULO, 1974) apresentavam uma concepção filosófica para a formação de uma sociedade democrática, na qual o desenvolvimento biológico pautava as ações curriculares.

As crianças precisam de tempo para crescer
Você não pode apressar o crescimento humano

Ele é lento e silencioso, silencioso e lento
 como o crescimento da árvore
 somente quando suas raízes se aprofundam
 aprofundam-se na terra que o alimenta
 sua própria terra, seu próprio solo
 estenderão seus galhos, como extensa é a própria terra. [...]
 (SNYDER, 1945, p. 169 a p. 172 apud SÃO PAULO, 1972, p. 3)

O documento *Creches - Organização e Funcionamento* do DNCr (BRASIL, 1956), publicado há mais de uma década, ainda era a referência nacional e paulista para normas de instalação, planejamento, admissão e funcionamento em geral das creches durante longos anos.

A preocupação com a higiene se apresentava nas propostas de rotina para o atendimento. De acordo com o documento, após aprovação nos exames clínicos e inquérito social²³ de admissão, a criança frequentaria a creche e seria submetida às rotinas apresentadas a seguir.

Quadro 3 - Rotina de creche destinada aos filhos das operárias

Rotina de creche destinada aos filhos das operárias	
Entrada, exame e banho.	8 horas
Recreação ao ar livre.	9 horas
Micção, higiene e 1ª refeição	9:30 horas
Higiene de boca. Repouso	10 horas
Banheiro. Sala de recreação	11 horas
Micção, higiene e 2ª refeição	13:30 horas
Higiene de boca. Repouso	14 horas
Banheiro. Sala de recreação	16 horas
Micção, higiene e 3ª refeição. Preparo para a saída.	17:30 horas
Saída	18 horas

Fonte: (BRASIL, 1956, P. 51) As colunas foram invertidas pela autora, para dar mais clareza ao leitor.

Ao observar o quadro nota-se a relação da higiene com os momentos da rotina. Antes dos momentos previstos para refeição, repouso e recreação, com exceção da recreação ao ar livre, às 9h, aparecem os cuidados com a higiene. É possível destacar que durante o atendimento diário de 10 horas, eram garantidos três momentos de recreação, totalizando quatro horas e trinta minutos. Uma proposta inicial além da saúde, embora o DNCr fosse composto majoritariamente por médicos, as propostas para as instituições *Creches* se diferenciavam das Instituições da saúde.

As rotinas eram estabelecidas oficialmente e acompanhadas de orientações prescritivas de modelização de comportamento e regulação dos corpos:

Antes do banho, será a criança colocada em vaso apropriado, para que se acostume a exonerar o intestino em hora certa. Depois de lavada, será vestida com as roupas da creche, previamente esterilizadas, e enviada para o berçário ou para o local destinado à recreação, de acordo com a idade. (Brasil, 1956, p. 50)

²³ De acordo com o DNCr, o inquérito social era essencial para se evitar os casos de abandono, e para se tentar corrigir as condições de miséria e desajustamentos da família.

As normatizações do DNCr tinham como objetivo regulamentar os programas das creches em território nacional, sob a proposta de desenvolvimento da criança pela aquisição de bons hábitos e disciplinamento de atitudes, como também das mães, pois julgava que eram raras as mães preparadas para cuidar adequadamente do filho. A escola era a instituição adequada a educar as mães para cuidar bem dos filhos.

Assim como a utilização da creche para o estabelecimento de um princípio de orientação da creche para o estabelecimento de um princípio de orientação das crianças de muito lhes aumentaria a utilidade, outro objetivo a considerar é o que diz respeito à sua utilização como ponto de educação das mães.[...] Todos os esforços devem ser empregados no sentido de fazer chegar às mães essas noções elementares, seja pelos conselhos, transmitidos oralmente, pelo médico ou pela enfermeira-chefe, seja por meio de cartazes sugestivos, de pequenas exposições, da apresentação bem clara do que se deseja inculcar. (BRASIL, 1956, p. 54)

As propostas assistencialistas de atendimento, o princípio de *inculcação* das mães, a organização das rotinas do ponto de vista do rigor sanitário e higiênico indicavam a materialidade das ações de modelização da infância, em relação às instituições educativas. Magalhães (2004, p. 113) afirma:

O modo de produção, reportando-se à materialidade em sentido amplo, está documentado nas tradições, nos registros e nas ações, pelo que apresenta uma temporalidade e uma organicidade que o convertem em categoria historiável, enquanto produto, residual e/ou prolongamento da relação Didático-pedagógica, se transforma em objeto epistêmico [...]

Para Magalhães (2004), a cultura escolar também é constituída pela história dos currículos, de tal modo a perceber como as transmissões e trocas eram organizadas, as exigências de atitudes e comportamentos esperados se manifestavam, valores implícitos e explícitos na materialidade das ações.

Os dispositivos legais buscavam orientar e “padronizar” o atendimento, como é possível observar nas propostas oficiais da cidade de São Paulo. No entanto, é importante considerar que não havia supervisão adequada a esse trabalho, e ainda que, devido à descentralização e incentivo à iniciativa privada, a maioria das creches não possuía nenhum vínculo ou registro em órgão de assistência social ou educacional, e muitas vezes ofereciam atendimento precário pela falta de recursos financeiros.

Segundo Rosenberg, Campos e Haddad (1991), mesmo com um serviço deficiente, houve ampliação significativa na oferta de vagas em creches na cidade de São Paulo, mas ainda insuficiente. De acordo com as autoras, esses números foram resposta às reivindicações do Movimento de Mulheres de Luta por Creches, que pressionaram os governantes e organizaram espaços de atendimento às crianças.

1.2.3 Terceira tática: os movimentos sociais e a não garantia de direitos

Com a pressão popular o poder público atuou de maneira mais efetiva na Educação Infantil. Contudo, mesmo com a importante trajetória de atuação dos movimentos femininos, o Movimento de Luta por Creches foi reconhecido oficialmente apenas em 1979, como resolução do *Primeiro Congresso da Mulher Paulista*.

O Congresso aconteceu no final de semana anterior ao Dia Internacional da Mulher de 1979, no Teatro Ruth Escobar, contando em sua abertura com um coral composto por cerca de 300 mulheres congressistas que cantaram numa só voz: “Olê, mulher rendeira, olê, mulher rendá, tu me ensina a fazer renda, que eu te ensino a namorar...”

Na pauta homenagem a Clarice Herzog²⁴, homens e mulheres que sofreram repressão durante o governo militar, a mudança da definição de mulher no Dicionário Aurélio²⁵, a luta contra repressão ao aborto, a luta imediata por creches, a implantação de uma comissão sobre violência contra os menores na Febem, a luta a favor dos métodos contraceptivos, a luta contra os governos militares e ainda uma manifestação em protesto contra a posse de Paulo Maluf na Câmara Municipal. O Congresso foi encerrado no dia 8 de março de 1979, Dia Internacional da Mulher, com o reconhecimento oficial do Movimento de Luta por Creches (JORNAL FOLHA DE S.PAULO, 08/03/1979 apud Cadernos de Pesquisa-FCC)

A partir das resoluções do Congresso, o Movimento de Luta por Creches ganhou mais força e visibilidade, e a atuar com legitimidade como representante do grupo de mulheres trabalhadoras. No mesmo ano a Folha de S.Paulo anunciou que o Movimento de Luta por Creche se reuniria no domingo seguinte, às 15 h, no Largo São Francisco, em ato público que

²⁴ Clarice Herzog - viúva do jornalista Vladimir Herzog, vitimado pela ditadura. Herzog foi torturado até sua morte, e o corpo encontrado no dia 25 de outubro de 1975, “com uma tira de pano, amarraram o corpo pelo pescoço à grade de uma janela e convocaram um perito do Instituto Médico Legal para fotografar a “prova” de que o preso dera fim à própria vida”. Clarice, com seus filhos, seguiu na luta para esclarecimento e reparação da falsa versão de suicídio que os agentes da ditadura haviam divulgado. <https://vladimirherzog.org/nossa-historia/> acesso em 18/05/2019.

²⁵ Dicionário Aurélio, popularmente conhecido como Aurélio, é um dicionário em Língua Portuguesa editado e lançado no Brasil em 1975. Sua primeira versão foi comercializada até 1987, e durante muito tempo considerado o dicionário padrão da Língua Portuguesa. Na primeira edição consta a definição da palavra Mulher: 1. Pessoa do sexo feminino após a puberdade, 2. Esposa. Dentro da definição Mulher como uso da palavra constam alguns exemplos, como sinônimo de Meretriz: Mulher à toa, Mulher da comédia, Mulher da rótula, Mulher da rua, Mulher da vida, Mulher da zona, Mulher de César, Mulher de má nota, Mulher de ponta de rua, Mulher do fado, Mulher do fandango, Mulher do mundo, Mulher do pala aberto, Mulher do piolho, Mulher errada, Mulher fatal, Mulher perdida, Mulher pública e Mulher vadia (FERREIRA, 1975, p. 952). A segunda edição foi publicada em 1988, com várias alterações. Mulher no outro momento, consta como: 1. Ser humano do sexo feminino, 2. Esse mesmo ser após a puberdade, 3. Esposa. Ainda na segunda edição do Aurélio constam outras definições relativas à Mulher: Mulheraça - mulher alta e forte. Mulherengo - 1. Que ou aquele que compraz em misteres femininos; maricas. 2. Que ou aquele que é muito dado às mulheres. Mulheril - De, ou próprio de mulheres. Mulherio - Multidão de mulheres. (FERREIRA, 1988, p. 347)

marcaria o início da Semana da Criança. (JORNAL FOLHA DE S.PAULO, 02/10/1979 apud Cadernos de Pesquisa-FCC)

Os integrantes do Movimento foram recebidos por representantes da Prefeitura, mas alegaram que as promessas nunca eram cumpridas. Em reunião com o prefeito, no dia 10 de outubro de 1979, obtiveram a promessa de serem construídas 830 creches nos anos seguintes, com recursos de 9 bilhões de cruzeiros do Banco Nacional da Habitação (BNH), divididos com a construção de escolas, centros esportivos e outras obras necessárias à periferia. (JORNAL FOLHA DE S.PAULO, 11/10/1979 apud Cadernos de Pesquisa-FCC)

As creches foram construídas, com novos convênios, mas a oferta de vagas não contemplava as exigências da população: a promessa feita em 1989 era a construção de 830 creches nos anos seguintes. De acordo com a *Tabela 1 - Evolução das creches diretas e conveniadas*, até 1990 haviam sido construídas 273 creches que mantinham 32.929 crianças na rede direta, em um total de 596 creches e 63.998 atendimentos, bem longe das promessas.

Não havia vagas para todas as crianças, todavia a política de atendimento vinculou a matrícula da criança na creche a uma renda mensal familiar de até dois salários mínimos, e a creche assumiu a característica de combate à miséria. As mulheres trabalhadoras e as dos Clubes de Mães, que criaram o movimento e participaram ativamente da luta e da ampliação de vagas, ficaram fora da possibilidade de atendimento aos filhos (ROSEMBERG, 1984).

Rosemberg (1984), sobre o movimento e os resultados alcançados, questiona sobre a esquizofrenia política que poderia levar à proposta de uma autonomia da luta por creches do movimento feminista, considerando que nem todas as mulheres seriam atendidas. Apenas algumas foram “eleitas” e tiveram direitos garantidos no atendimento da creche.

Apesar de as conquistas terem sido insuficientes, as reivindicações das mulheres repercutiram na ampliação do atendimento das crianças. Mas a falta de políticas públicas para a população marginalizada era visível, e se observou a utilização desse movimento como tática do Estado, como meio para que “[...] esta ou aquela finalidade [...]” fosse alcançada (FOUCAULT, 2008, p. 132).

A mesma mulher que era mãe era a trabalhadora, a que participava dos movimentos sociais, que reivindicava atendimento nas creches, e a mesma que havia caído nas armadilhas governamentais de seleção e exclusão de mulheres e crianças da garantia dos direitos.

No sentido dessa esquizofrenia, em que as mulheres lutavam por vagas na creche e não se cogitava a possibilidade da própria exclusão, Chatterjee (2011) frisa que não havia uma só identidade dos governados, mas a multiplicidade de grupos envolvidos dentro de uma mesma

ação governamental. As ações homogêneas de governabilidade faziam parte do imaginário, que não se concretizava nas relações sociais reais.

O Movimento de Luta por Creches teve como bandeira o direito de vaga nas creches para os filhos das mulheres trabalhadoras. A mobilização, entretanto, durante anos, não foi suficiente para romper com a ideia herdada do início do século XX: creche como lugar de criança pobre e lugar de minimizar a miséria e a fome.

Chatterjee (2011) ressalta que há diferentes formas de exercício da cidadania, mas a garantia da efetiva cidadania é restrita a poucos. Os direitos sociais são garantidos a uma pequena parte da sociedade, e a maioria da população - a parte pobre - é privada da efetivação dos direitos cidadãos, vivendo à margem dos direitos civis. “Quem pariu Mateus que o embale” e a obrigação dos cuidados das crianças pequenas continuaram como obrigações das mães, inclusive as trabalhadoras.

Enfim, as mulheres trabalhadoras necessitavam de lugares seguros para deixar os filhos. Organizaram-se e conquistaram a ampliação das vagas, mas o número ainda era insuficiente, pois as políticas públicas vincularam a matrícula à situação de pobreza da família. Em consequência, mesmo com toda a luta, os filhos não foram atendidos nas creches, e elas continuaram sem a resolução do problema, em busca de alternativas no âmbito familiar e não institucionais.

Nessa mesma perspectiva de reivindicação por um lugar para deixar seus filhos durante o período de trabalho, as mulheres trabalhadoras das Universidades Federais -consideradas pertencentes à classe média - não faziam parte da população com renda mensal de dois salários mínimos, e foram excluídas das políticas de atendimento, dessa forma,. iniciaram movimentos internos em suas instituições para conquistar o direito de levar os filhos ao trabalho, assunto abordado a seguir.

1.3 UNIVERSIDADE TAMBÉM É LUGAR DE CRIANÇA: CRIAÇÃO DAS CRECHES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS

Como afirmado, as creches foram criadas com o objetivo de atendimento às mães trabalhadoras. Pela falta de recursos, ausência de fiscalização e precariedade do serviço oferecido, receberam um estigma social de lugar para cuidar de crianças pobres. Porém, o quadro se alterou quando as mulheres trabalhadoras das camadas médias precisaram deixar os filhos em local seguro para trabalhar. Quando não dispunham de familiares ou recursos suficientes para contratar uma babá também recorriam às creches públicas.

A maioria das jovens mulheres das camadas médias que ocupavam grande parte dos postos de trabalho no setor terciário, como centrais telefônicas, escritórios, recepções e funções assistenciais, deixava de trabalhar ao se casar, pois na sociedade patriarcal o homem deveria ser o provedor da casa, enquanto a esposa cuidaria do lar e dos filhos.

No entanto, diferentemente do início do século, a medida em que a classe operária participava ativamente da economia, a dimensão cultural se altera, e então, passa a almejar que seus filhos transcendam a escolaridade que lhes permitia os conhecimentos básicos. Em meados do século XX, eles passaram a cursar escolas técnicas para ocupar cargos nas indústrias em que os pais trabalhavam. E também chegavam às universidades, mesmo que em cursos ligados a área industrial originando uma classe trabalhadora com melhores salários. Juntando-se assim aos filhos das classes mais abastadas, que frequentavam a universidade para manterem ou melhorarem o status social (HOBSBAWM, 1995)

Em meados do século XX, as mulheres também passaram a ocupar os bancos escolares e as cadeiras das universidades de maneira muito significativa, embora em menor proporção que o público masculino. Mulheres da *classe média educada* se mantiveram nos postos de trabalho mesmo depois de casadas, criando autonomia e muitas vezes independência financeira, considerando que o salário feminino ainda era relativamente menor que o dos homens.

Se havia um incentivo para as mulheres casadas saírem de casa nesses círculos, era a demanda de liberdade e autonomia; a mulher casada ser uma pessoa por si, e não um apêndice do marido e da casa, alguém visto pelo mundo como indivíduo e não como membro de uma espécie (“apenas esposa e mãe”). A renda entrava nisso não por que fosse necessária, mas por que era algo que a mulher podia gastar sem pedir primeiro ao marido. (HOBSBAWM, 1995, p. 312)

Com certa autonomia, as mulheres de classe média chefiaram as famílias, e além de promover o sustento da casa, eram consideradas pelo mercado cultural mulheres adultas, emancipadas e urbanas, e se tornaram consumidoras e público de alguns mercados, como de produtos cinematográficos, musicais, literários e de moda.

Na busca pelo espaço social, ocuparam cada vez mais determinadas profissões, convencionalmente femininas, como o Curso Normal ou Pedagógico. Na década de 1970 havia 207.049 professoras mulheres, e os professores homens eram somente 26.709 no Estado de São Paulo. Ainda a profissão de enfermagem, com 4.187 enfermeiras, número quase dez vezes maior do que de enfermeiros, que somavam 435.

**Tabela 2 - Grau de escolaridade completa do Estado de São Paulo -
pessoas acima de 10 anos (décadas de 1950 a 1970)**

Curso	Década de 1950		Década de 1960		Década de 1970	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Primário	927.686	864.181	1.523.112	1.433.238	2.579.202	2.444.271
Ginasial	83.799	73.882	117.735	161.650	390.280	359.323
Colegial	14.422	3.831	54.411	24.742	174.818	87.811
Administração	*	*	*	*	3.278	269
Agrícola	805	95	103	15	970	57
Agronomia	1.630	30	2.665	78	3.464	168
Arquitetura	470	8	1.210	86	2.053	337
Artes Domésticas	2	205	8	36	*	*
Artes Plásticas	337	150	160	126	588	787
Bacharelado e Didática	*	*	5.627	5.937	8.420	18.776
Ciências Contábeis	*	*	*	*	4.699	715
Ciências Econômicas	2.011	126	5.127	415	11.988	813
Comercial	49.906	14.857	69.424	15.605	107.693	40.794
Coreógrafo	8	19	*	*	*	*
Direito	7.467	204	14.281	1.100	24.010	3.582
Eclesiástico	2.407	21	2.334	78	3.246	247
Educação Física	357	282	262	220	1.049	887
Enfermagem	568**	2456**	*	*	435	4.187
Engenharia	7.107	59	15.321	159	25.774	395
Farmácia	3.417	1.058	4.228	1.475	3.550	1.556
Industrial	5.659	1.792	2.181	593	16.278	2.720
Línguas	7	25	*	*	*	*
Medicina	6.576	276	10.071	17	13.514	1.592
Militar	2.335	0	3.957	17	3.873	112
Música	261	1.527	*	*	*	*
Normal ou Pedagógico	7.835	50.663	19.341	107.397	26.709	207.049
Odontologia	4.885	162	8.937	1.047	10.642	1.784
Psicologia	*	*	*	*	252	685
Química Industrial	1.215	162	2.070	166	3.455	536
Serviço de Transportes	293	8	*	*	*	*
Serviço Social	**	**	*	*	392	1.651
Veterinária	416	14	686	32	961	84
Ensino Emendativo***	16	18	246	221	12	13
Ensino de outras modalidades mal definidas ou não especificadas	1.421	1.503	938	1.257	48	31

* não consta o curso no censo do respectivo ano

** no censo de 1950 os cursos de Enfermagem e Assistência Social dividem a mesma categoria

*** ensino (dirigido aos “anormais de físico, de inteligência e de caráter”), “militar” (colégios militares) e “religioso” (seminários)

Fonte: elaboração da autora, com dados dos censos 1950, 1960 e 1970

Foram utilizados os dados dos censos de 1950 a 1970, pois a partir de 1980 houve um grande aumento na relação dos cursos recenseados, organizados por áreas e com nomenclaturas divergentes das utilizadas até 1970. Sua análise comparativa exigiria grau maior de aprofundamento.

Em relação ao aumento e alteração dos cursos, Hobsbawm (1995) ressalta que na década de 1980 a sociedade mundial exigiu a criação de diferentes profissões, com novas qualificações e diferentes estruturas. Em algumas profissões os trabalhadores foram substituídos por maquinário automatizado que exigiu pessoal qualificado e com maior grau de escolaridade, impulsionando o mercado de trabalho para outras áreas além da industrial.

Na década de 1970 era grande o número de mulheres das camadas médias que ocupavam funções nas universidades, como professoras, médicas, enfermeiras, assistentes sociais e auxiliares. Várias eram mães, e diante da escassez de oferta de vagas nas creches públicas, diversas formas de organização para atendimento das crianças foram criadas, entre elas as *Creches Universitárias*.

As *Creches Universitárias Federais* foram criadas nesse contexto em meio a políticas públicas educacionais e assistenciais ineficientes ao atendimento da criança pequena. As trabalhadoras das universidades, considerando um maior nível de escolaridade, tinham conhecimento dos direitos expressos no Decreto Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Na modalidade de creches no local de trabalho reivindicaram e conquistaram o direito de levar os filhos para o trabalho durante o expediente.

A dificuldade para abertura e manutenção dessas instituições limitou a expansão de creches em todas as universidades federais. Existem 68 universidades federais e somente 19 possuem creches universitárias, perfazendo um total de 26 Unidades de Educação Infantil que atendem a cerca de 3 mil crianças (BRASIL, 2010).

A primeira *Creche Universitária Federal* criada foi a *Comunidade Infantil*, fundada em 1971, anos depois denominada *Paulistinha*²⁶. A creche pertencia à Escola Paulista de Enfermagem, criada pela Escola Paulista de Medicina para suprir a necessidade do atendimento de enfermagem no Hospital São Paulo. Naquele momento havia poucas escolas para a formação de enfermeiras na cidade de São Paulo.

²⁶ Aqui se encontra uma divergência na bibliografia em relação ao pioneirismo da criação das *Creches Universitárias*. Raupp (2004) e Gomes (2008) citam a *Creche Francesca Zácaro*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como pioneira, e estudos mais recentes, como o Parecer CNE/CEB nº17/2010 e Lopes (2014) indicam a *Escola Paulistinha de Educação*, da Universidade Federal de São Paulo, como a primeira creche Universitária Federal.

Ao observar o quadro 4 a seguir, *Criação das Creches Universitárias*, é possível notar que as primeiras creches da década de 1970 iniciaram seu atendimento por reivindicação das funcionárias, pois o atendimento na creche era considerado um direito da mãe trabalhadora e não da criança, e assim aconteceu na Comunidade Infantil.

As Creches das Universidades Federais tiveram os mais variados processos de formação, e pode-se observar a concentração da criação das instituições nas décadas de 1970 e 1980. O início do atendimento aconteceu na maioria das vezes de forma precária, a cargo de profissionais leigos que garantiam os cuidados básicos da criança pequena. Os ambientes eram adaptados, em salas e refeitórios desativados, galpões, localizados dentro ou fora dos ambientes escolares, ou ainda, como no caso da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) - Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, que inicialmente atendeu as crianças em uma granja particular de um professor, situada em frente à Faculdade de Medicina, e depois, em 1980, foi reconhecida oficialmente como Creche Pré-Escola da Universidade Federal da Paraíba.

Quadro 4 - Criação das Creches Universitárias Federais

	ANO	NOME DA CRECHE	UNIVERSIDADE	SIGLA	MOTIVAÇÕES PARA CRIAÇÃO	INSTALAÇÃO INICIAL	RECURSOS FINANCEIROS	SETOR RESPONSÁVEL	OBJETIVOS INICIAIS
1	1971	Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Reivindicações de duas funcionárias da Escola Paulista de Enfermagem (EPE)	Sala adaptada na EPE	Recursos das próprias mães	Enfermagem Pediátrica	Atendimento e cuidados básicos às crianças, desenvolvendo aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais, preparando a continuidade da escolaridade
2	1972	Creche Francesca Zácara Faraco	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Reivindicações de trabalhadoras e estudantes da área de Enfermagem	Campus da Saúde da Universidade	Reitoria UFRGS	Pró-Reitoria da Comunidade Universitária (PRUNI)	Atendimento às crianças, visando à integração da comunidade universitária
3	1976	Centro de Educação Infantil Criarte	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Estudo realizado em 1975 pela Divisão de Assuntos Comunitários que detectou a necessidade de oferecer atendimento em creche aos dependentes dos servidores e alunos da UFES	Sala cedida pelo Centro de Artes	Reitoria da UFES	Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	Atendimento e cuidados básicos às crianças
4	1978	Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI)	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Iniciativa de quatro professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).	Granja particular de um professor, situada em frente à Faculdade de Medicina	Recursos dos próprios usuários e doações de alguns departamentos da UFCG	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFCG	Embora com caráter assistencialista, oferecer oportunidades de desenvolvimento físico, psíquico, emocional e cognitivo da criança continua...

	ANO	NOME DA CRECHE	UNIVERSIDADE	SIGLA	MOTIVAÇÕES PARA CRIAÇÃO	INSTALAÇÃO INICIAL	RECURSOS FINANCEIROS	SETOR RESPONSÁVEL	OBJETIVOS INICIAIS continuação...
5	1979	Unidade Integrada de Educação Infantil (UNIEI) LDH	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem da criança nos aspectos físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral	Departamento de Economia Doméstica - próximo ao Pavilhão de Aulas 1	Reitoria e Departamento de Economia Doméstica - DED	Departamento de Economia Doméstica	Oferecer cuidados às crianças, reunindo conhecimentos relativos à família, desenvolvimento e aprendizagens da criança
6	1979	Núcleo de Educação da Infância	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Atendimento à comunidade universitária feminina - funcionárias, alunas e professoras da UFRN	Campus Universitário	Reitoria UFRN	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Guarda das crianças para que suas mães desempenhassem suas funções com tranquilidade
7	1980	Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Reivindicação das servidoras pela associação (Associação dos Servidores da UFAL - ASSUFAL)	Casa alugada próxima à Reitoria	Com recursos da UFAL (Reitoria) com parceria da LBA	ASSUFAL - administração de pessoal e alimento	Gerar metodologia alternativa de educação infantil pública.
8	1980	Núcleo de Desenvolvimento Infantil - UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Levantamento da necessidade de creche junto à comunidade, após movimento de mães/alunas universitárias	Centro de Ciências da Educação	Reitoria da UFSC	Centro de Ciências da Educação	Benefício trabalhista para as mães da comunidade universitária, relacionado a atividades acadêmicas continua...

	ANO	NOME DA CRECHE	UNIVERSIDADE	SIGLA	MOTIVAÇÕES PARA CRIAÇÃO	INSTALAÇÃO INICIAL	RECURSOS FINANCEIROS	SETOR RESPONSÁVEL	OBJETIVOS INICIAIS continuação...
9	1981	Escola de Educação Infantil - UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Atendimento aos servidores da universidade	Anexa às instalações do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG)	Reitoria da UFRJ	Reitoria da UFRJ	Consolidar a educação infantil como etapa importante da vida do cidadão
10	1983	Creche da Universidade Federal da Bahia	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Levantamento de demanda de estudantes carentes	Espaço alugado	Reitoria da UFBA, convênio com a LBA e alimentação das próprias famílias	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil UFBA	Abrigar as crianças e cuidar da sua higiene, possibilitando um lugar seguro, sob a ótica de infância vinculada ao cuidar
11	1987	Centro Educacional NDE/UFLA	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Atendimento aos filhos dos servidores da instituição	Espaço construído para este fim com recursos do MEC	Reitoria da UFLA	Escola Superior de Agricultura-ESAL	Como centro de excelência em Educação, desenvolver o potencial do aluno garantindo os princípios éticos universais
12	1987	Unidade Educacional Infantil – UEI/UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Atendimento aos filhos de funcionários de baixa renda	Complexo do Centro de Ciências da Saúde-CCS	Reitoria UFRN e convênio com a LBA	Reitoria UFRN	Atendimento em sistema de semi-internato, oferecer cuidados, alimentação, e ações junto às famílias
13	1988	Creche-Escola de Educação Básica	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Reivindicações da Associação dos Funcionários da Universidade Federal -AFUF	Espaço construído para este fim com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS)	Reitoria e convênios com as Secretarias Municipal/ Estadual de Educação e LBA	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC)	Atendimento às crianças e construção de uma escola pública popular que agregasse a diversidade de conhecimentos continua...

	ANO	NOME DA CRECHE	UNIVERSIDADE	SIGLA	MOTIVAÇÕES PARA CRIAÇÃO	INSTALAÇÃO INICIAL	RECURSOS FINANCEIROS	SETOR RESPONSÁVEL	OBJETIVOS INICIAIS continuação...
14	1988	Centro de Educação Infantil Pipa Encantada do HC	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Necessidade de garantir atendimento aos filhos das mães servidoras e funcionárias do Hospital de Clínicas-HC	Imóvel pertencente à Universidade (uma casa ao lado do hospital) foi reformada e adaptada para a creche	Hospital de Clínicas da UFPR	Hospital de Clínicas da UFPR	Prestar atendimento às crianças na faixa etária de 3 meses a 3 anos de idade
15	1988	Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI)	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Necessidade de um equipamento que atendesse à criança e à família, mas que fosse também um espaço de formação	Departamento de Economia Doméstica	Reitoria e Departamento de Economia Doméstica-UFV	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Economia Doméstica	Atender à comunidade universitária e viçosense
16	1989	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Reivindicação de pais (professores e técnicos-administrativos) da UFSM na década de 1970	Espaço construído para este fim dentro da UFSM (concluído após 16 anos)	Reitoria UFSM	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Coordenação de Assuntos Estudantis e Comunitários)	Atendimento às crianças e interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos no processo educacional
17	1991	Unidade Federal de Educação Infantil	Universidade Federal do Ceará	UFC	Constituir um espaço para aulas práticas que compunham a unidade curricular de desenvolvimento humano do Curso de Economia Doméstica	Campus do Pici-UFC	Departamento de Economia Doméstica	Departamento de Economia Doméstica	Campo de estágio e prática, desenvolvimento da criança como indissociável da família continua...

	ANO	NOME DA CRECHE	UNIVERSIDADE	SIGLA	MOTIVAÇÕES PARA CRIAÇÃO	INSTALAÇÃO INICIAL	RECURSOS FINANCEIROS	SETOR RESPONSÁVEL	OBJETIVOS INICIAIS continuação...
18	1991	Unidade de Educação Infantil da UFG	Universidade de Goiás	UFG	Movimento das mães trabalhadoras com a organização dos professores e funcionários da UFG	Espaço construído específico para este fim no Campus Samambaia - Campus II	Reitoria UFG	Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária	Constituição de um espaço de articulação das atividades acadêmicas dos pais com um ambiente educacional de produção de conhecimento
19	1992	Unidade de Atendimento à Criança (UAC)	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Reivindicação da comunidade universitária (funcionários, professores e alunos)	Espaço construído para este fim, reduzido à metade do projeto original	Reitoria UFSCar	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Atendimento à comunidade universitária, propiciando o desenvolvimento da criança
20	1997	Unidade de Educação Infantil - UFF	Universidade Federal Fluminense	UFF	Esforço de um grupo de professores da UFF, reunidos no Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa (NM-PEEC)	Campus do Gragoatá	Reitoria da UFF e contribuição dos pais	GAR/ Gabinete do Reitor	Cuidado das crianças em grupos de brincadeiras com horários variados.

Fonte: elaboração da autora²⁷

²⁷ O quadro foi elaborado a partir de dados coletados em Cancian e Ferreira (2009) e nos sites das universidades federais. Mas informações de algumas instituições não foram encontradas nesses referenciais. Dada a baixa quantidade de produção científica sobre a temática não foi possível completar a tabela com informações das 26 unidades. Houve inúmeros contatos com as instituições via correio eletrônico e pelas redes sociais, mas pouco retorno por parte dos endereços eletrônicos, dos quais vários estavam desatualizados.

Ao analisar o quadro anterior, é possível afirmar que setores responsáveis pela criação dessas creches universitárias foram os mais variados. As duas creches pioneiras, Paulistinha (Unifesp) e Francesca Zácara Faraco (UFRGS) ficaram sob responsabilidade dos cursos ligados à área da Saúde; as demais creches criadas na década de 1970 - Criarte (UFES), UAEI (UFCG) e NEI (UFRN) ficaram sob a responsabilidade da área da Educação, e a UNIEI-LDH (UFV) ficou sob a responsabilidade da área de Economia Doméstica.

É possível afirmar que a variação dos recursos financeiros no processo de criação mostrou que em algumas variou a contribuição das mães, inclusive para alimentação das crianças, em outras havia recursos da reitoria, mesmo de forma insuficiente, e ainda em algumas creches criadas na década seguinte contaram com parcerias, especialmente da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

As creches criadas em meados da década de 1980 e início da década de 1990 iniciaram o atendimento com estrutura diferente do grupo anterior, como, por exemplo, local específico destinado ou construído para o atendimento das crianças. Os objetivos iniciais das creches do segundo período superavam a visão assistencialista de atendimento às crianças, e começavam a indicar vínculos com as atividades acadêmicas, como campo de estágio e prática, preocupação com o desenvolvimento e conhecimento da criança, além do desenvolvimento de *propostas modelares* para cuidados e educação das crianças pequenas.

Quadro 5 - Creches Universitárias Federais sem dados específicos

Universidade	Sigla	Nº de unidades	Nome da Creche
Universidade de Santa Catarina	UFSC	2	- Centro de Educação Infantil (CEI) Flor do Campus - Serviço de Educação Infantil do Hospital Universitário
Universidade Federal Fluminense	UFF	1	- Coluni - Colégio Universitário Geraldo Reis
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	2	- Creche Pré-Escola CAMPUS II- UFPB - Creche Pré-Escola CAMPUS III- UFPB
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	1	- Unidade Educacional Infantil – UEI/UFRN

Fonte: elaboração da autora

Ressalte-se que não houve aprofundamento para o recolhimento das informações, pois não era o objetivo da pesquisa. A utilização das instituições neste estudo foi ampliar o conhecimento sobre as creches Universitárias para contextualizar a Paulistinha na categoria institucional. Apresentou-se o quadro 5 com as demais Creches, totalizando 26, conforme o Parecer CNE/CEB nº17/2010, abordado ainda neste capítulo.

Concomitantemente à ampliação no número de Creches Universitárias, foi sancionado o Decreto 93.408, de 10 de outubro de 1986, que dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal, como supletivo às obrigações da família aos cuidados da criança pequena, conforme expressa seu artigo 1º. Deve-se destacar que à época a educação e os cuidados da criança ainda eram unicamente responsabilidade da família, configuração que se alterou com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

A partir do Decreto 93.408, de 10 de outubro de 1986, a assistência à criança poderia ser feita legalmente por meio de instalação de creches nas unidades de Autarquia Federal, inclusive nas Universidades, e contaria com recursos federais. Diante do dispositivo legal, homens e mulheres funcionários públicos federais já tinham direito aos cuidados dos filhos durante sua jornada de trabalho.

O referido decreto previa o atendimento das crianças durante a jornada de trabalho dos pais, com idade a partir de três meses a seis anos, em instituições como creche, instituições materno-infantis e jardins de infância. O atendimento compreendia os serviços de assistência psicopedagógica, médica e alimentar, e estabelecia as seguintes condições:

Art. 3º A assistência pré-escolar de que trata este decreto tem por objetivo oferecer aos servidores, durante a jornada de trabalho, condições de atendimento aos seus dependentes, que propiciem:

- I - educação anterior ao 1º grau, com vistas ao desenvolvimento de sua personalidade e a sua integração ao ambiente social;
- II - condições para crescerem saudáveis, mediante assistência médica, alimentação e recreação adequadas;
- III - proteção à saúde, através da utilização de métodos próprios de vigilância sanitária e profilaxia;
- IV - assistência afetiva, estímulos psicomotores e desenvolvimento de programas educativos específicos para cada faixa etária;
- V - condições para que se desenvolvam de acordo com suas características individuais, oferecendo-lhes ambiente favorável ao desenvolvimento da liberdade de expressão e da capacidade de pensar com independência.

(BRASIL, 1986)

As condições de atendimento previam ações educacionais e de saúde para a criança. Os programas educativos tinham como base o desenvolvimento, por meio de atividades de estimulação de acordo com a faixa etária, que compreendia as etapas de desenvolvimento da criança na teoria piagetiana, que pautava as concepções pedagógicas da época.

Em relação à efetivação do atendimento previsto, de acordo com o artigo 4º do Decreto 93.408/1986, os órgãos federais poderiam contratar serviços de instituições

particulares, mediante licitação, ou ainda utilizar convênios com instituições, ou outros órgãos e entidades públicas. Com o dispositivo legal, foi possível reconhecer as creches já existentes e garantir a criação de novas unidades. Afirmar Gomes (2008) que foram criadas 15 unidades universitárias de 1980 a 1992.

Quanto às Creches Universitárias Federais pode-se afirmar que nenhuma buscou contratação de empresas terceirizadas para a prestação de serviços particulares, mas contam com funcionários contratados pela CLT. Deve-se destacar que os recursos federais nunca foram suficientes, e a maioria das instituições foi obrigada a estabelecer convênios e parcerias para a garantia do atendimento. Em relação à Paulistinha, a vinculação à Escola Paulista de Medicina foi uma necessidade para a manutenção e continuidade da creche durante certo tempo, assunto explorado nos próximos capítulos.

O referido decreto mostra caráter excludente, pois prevê o não atendimento de todas as crianças. Na falta de garantia de vaga a todos, foram estabelecidos os parâmetros, conforme disposto no art. 5, inciso IV – “os critérios de seleção dos beneficiários, de acordo com a renda familiar, o número de dependentes, as condições de moradia e o tempo de serviço no órgão ou entidade”. As vagas não atendiam à demanda total da comunidade universitária, e então, além dos critérios de ingresso previstos, foram criadas regras por associações de pais e mestres e de funcionários, como alternativas para minimizar os problemas no atendimento.

Na década seguinte, o Decreto 99.548, de 25 de setembro de 1990, “altera o Decreto n. 93408, de 10 de outubro de 1986, que dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal”. E instituiu nova forma de atendimento ao pré-escolar, adotando um sistema de reembolso conforme o inciso IV do art. 1º:

Art. 1º. Fica incluído, no art. 4º do Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986, o seguinte inciso:

IV - adotar sistema de reembolso de despesas aos servidores que, comprovadamente, realizem gastos com assistência pré-escolar a seus filhos, com idade entre três meses e seis anos, observado o limite mensal máximo correspondente a dois Maiores Valores de Referência (MVR) regionais. (BRASIL, 1986)

As cotas do benefício eram pagas mediante consignação em folha de pagamento, e os critérios seriam fixados pela Secretaria da Administração Federal. A medida de alto investimento tornou possível a assistência a todos os filhos de funcionários públicos federais que estivessem em idade pré-escolar.

Após uma década de expansão das Creches Universitárias Federais foi sancionado pelo presidente Itamar Franco²⁸ o Decreto 977, de 10 de novembro de 1993, que “dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, que revoga o decreto anterior, institui o plano de assistência pré-escolar” e proíbe a criação de novas creches.

Em relação às condições de atendimento, o decreto apresentava modificações importantes, como o atendimento a partir do nascimento até 6 anos de idade, sendo que o decreto anterior previa a partir de 3 meses, e estende o auxílio para as “crianças excepcionais”²⁹, que até então não eram mencionadas (para a garantia do benefício era preciso a comprovação mediante laudo médico).

Revogava o benefício de reembolso instituído no Decreto 99.548, de 25 de setembro de 1990, e instituiu o benefício pré-escolar,³⁰ valor expresso em moeda consignado em folha de pagamento, concedido aos pais enquanto a criança estivesse na faixa etária estipulada, e poderia ser utilizado para assistência das crianças em creches de atendimento direto e indireto, e proibia a criação de novas creches em âmbito federal.

Art. 7. §1º Fica vedada a criação de novas creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado. (BRASIL, 1993)

Com a proibição da criação de novas creches federais, pelo Decreto 977, de 10 de novembro de 1993, alterou-se profundamente o quadro de expansão das Creches Universitárias Federais. Pode-se afirmar que o atendimento às crianças no local de trabalho nunca foi prioridade do governo federal. De acordo com Raupp (2004), três das Creches Universitárias Federais foram criadas após 1993, pois provavelmente já tinham processos em andamento, como a Creche da Universidade Federal Fluminense, em 1997.

Raupp (2002) ressalta que as Instituições de Educação Infantil Federais foram consideradas de alto custo para os cofres públicos, e o Decreto 997/1993 prevê outro tipo de

²⁸ Itamar Franco assumiu a Presidência da República no dia 29 de dezembro de 1992, com a renúncia (após o impeachment) do presidente eleito Fernando Collor de Mello.

²⁹ Crianças excepcionais era a nomenclatura utilizada na época, de acordo com os referenciais teóricos da área e a legislação vigente; hoje a nomenclatura utilizada é pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

³⁰ Benefício concedido aos servidores federais ativos, para auxiliar nas despesas pré-escolares de filhos e/ou dependentes até completar seis anos: O auxílio pré-escolar alcançará o período integral ou parcial, durante a jornada de trabalho, a critério do servidor. Fundamento legal - Decreto n.º 977 de 10/11/93 (D.O.U. de 10/11/93) Arts. 4º e 8º, Instrução Normativa n.º 12/SAF de 23/12/93 (D.O.U. de 28/12/93).

atendimento e assistência que não seja incumbência de âmbito federal, o que deve ser ratificado posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Art. 11, inciso V, reafirmando ser dever do Município o responsável pela oferta da educação infantil em creches e pré-escolas.

Uma vez que os serviços de educação infantil têm custo alto, esse desdobramento legal tem um objetivo legal pragmático implícito, que é suprir unidades desvantajosas economicamente ao poder público federal, substituindo-as pelo auxílio pré-escolar, que tem um valor que não corresponde ao custo da manutenção da criança numa unidade de educação infantil que oferece serviço de qualidade. (RAUPP, 2002, p. 25)

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2010, havia uma diversidade nos modos de financiamento, manutenção e vinculação administrativa das Unidades de Educação Infantil Federais, como na carreira docente. Algumas previam quadro de carreira, professores efetivos, e em outras uma variação no quadro de funcionários, como no caso da Paulistinha, que possuía funcionários concursados pela Autarquia Federal, outros custeados pela Associação de Pais e Mestres e ainda os vinculados à Escola Paulista de Medicina. Quanto às normas de funcionamento, as Unidades de Educação Infantil eram caracterizadas como públicas³¹ ou privadas.

Ainda Raupp (2004) lembra que uma das questões mais polêmicas a respeito das Instituições Federais de Educação Infantil se referia à sua manutenção. Mas a maioria das Instituições contava com recursos além das próprias universidades: de associação de pais e mestres, parcerias com fundações, auxílio pré-escolar e ainda mensalidades pagas pelas famílias.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2010, aponta a existência de 26 Creches Universitárias em funcionamento, no entanto, apenas 19 Instituições são associadas à ANUUFEEI³². A associação é fruto da iniciativa dos representantes do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Santa Catarina, que convidou, no ano de 1987, membros das demais Creches Universitárias Federais para discutir os problemas encontrados. Havia 12 representantes, dando origem à ANUUFEEI. (LOPES, 2014)

³¹ São considerados públicos os estabelecimentos de Educação Infantil vinculados e mantidos por órgãos da Administração Pública Federal, e cabe ao Ministério da Educação supervisioná-los. As Unidades de Educação Infantil que funcionam em prédios de órgãos federais, mas mantidas por convênios, pessoa física ou jurídica, cooperativas, associações, sindicatos ou similares, são considerados estabelecimentos privados e passam a integrar os respectivos sistemas responsáveis pela Educação Infantil. (BRASIL, 2010)

³² ANUUFEEI - Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Tem por objetivo incentivar a participação das Unidades de Educação Infantil nas políticas de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES); favorecer a integração das Unidades de Educação Infantil das IFES, sua valorização e sua defesa; representar o conjunto de seus filiados, inclusive judicialmente.

Quadro 6 - Creches Universitárias vinculadas à ANUFEI-2013

Nº	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ANO DE CRIAÇÃO	UNIVERSIDADE	SIGLA DA UNIVERSIDADE
1	Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação	1971	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP
2	Creche Francesca Zácara Faraco	1972	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
3	Centro de Educação Infantil Criarte	1976	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
4	Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI)	1978	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
5	Unidade Integrada de Educação Infantil (UNIEI)	1979	Universidade Federal de Viçosa	UFV
6	Núcleo de Educação da Infância	1979	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
7	Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)	1980	Universidade Federal de Alagoas	UFAL
8	Núcleo de Desenvolvimento Infantil - UFSC	1980	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
9	Escola de Educação Infantil – UFRJ	1981	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
10	Creche da Universidade Federal da Bahia	1983	Universidade Federal da Bahia	UFBA
11	Centro Educacional NDE/Ufla	1987	Universidade Federal de Lavras	UFLA
12	Escola de Educação Básica	1988	Universidade Federal da Paraíba	UFPB
13	Unidade Educacional Infantil – UEI/UFRN*	1988	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
14	Centro de Educação Infantil Pipa Encantada do HC	1989	Universidade Federal do Paraná	UFPR
15	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo	1989	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
16	Unidade Federal de Educação Infantil	1991	Universidade Federal do Ceará	UFC
17	Unidade de Educação Infantil da UFG	1991	Universidade de Goiás	UFG
18	Unidade de Atendimento à Criança (UAC)	1992	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar
19	Unidade de Educação Infantil – UFF	1997	Universidade Federal Fluminense	UFF

Fonte: elaboração da autora.

Segundo Cancian e Ferreira (2009), as Creches Universitárias Federais vem discutindo sua função e lutam para a constituição de seu caráter acadêmico, desde a década de 1980. Deve-se considerar que parte significativa das instituições não é vinculada a faculdades ou centros de educação, o que se apresenta como um dificultador na execução das propostas educacionais, visto o histórico de criação e implementação que carregam.

São muitas as dificuldades encontradas para a “sobrevivência” das instituições: quadro de pessoal, qualificação dos professores, angariação de recursos (já que os federais são insuficientes), e ainda a busca da melhoria da qualidade dos programas educacionais das diferentes unidades.

Mostrou-se aqui um período de luta, principalmente das mulheres, por lugares seguros para deixar os filhos, operárias ou do setor terciário, época em que a creche era considerada direito da mãe trabalhadora. A Paulistinha exerceu papel relevante no processo de criação das Creches Universitárias, visto que foi a pioneira e serviu de incentivo para as criadas subsequentemente. A história multifacetada da Paulistinha em permanente construção será contada no capítulo seguinte por meio das narrativas dos envolvidos, a fim de compor uma reconstrução do passado vivido a partir de diferentes representações.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

(Eduardo Galeano)

CAPÍTULO II

A Creche Paulistinha: Uma Instituição a caminho de sua construção identitária

Neste capítulo será apresentada a história da criação da *Creche Paulistinha* e o percurso percorrido até final de 1980, quando a instituição muda de endereço e as estruturas iniciais se reconfiguram. Para tanto, serão utilizadas entrevistas de alguns envolvidos como fonte principal, a fim de construir um cenário a partir da visão de mundo dos entrevistados, buscando ao mesmo tempo um distanciamento e uma aproximação criteriosa, “[...] visando uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação e apropriação” (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

De acordo com Magalhães (2018), a implantação das instituições educativas reconfigura, integra, transforma e deixa marcas profundas no local em que ela se encontra. Em uma relação dialética entre indivíduos, local e instituição, “[...] os indivíduos reconhecem-se, organizam-se, participam, cumprem funções, crescem, educam-se” (p. 46). Na interatividade forma, é formada e transforma a cultura do local.

Na pesquisa sobre História das Instituições Escolares em uma abordagem micro, na qual os atores, as ações cotidianas e os destinos de vida são analisados mais profundamente, a constituição do local em que a creche se instalou foi fundamental para a compreensão da sua história e identidade. “A escala do local concilia as dimensões meso e micro. A instituição educativa transversaliza e congrega os tempos macro, meso, micro, mas em cada um deles constitui-se de modo próprio” (MAGALHÃES, 2018, p. 46).

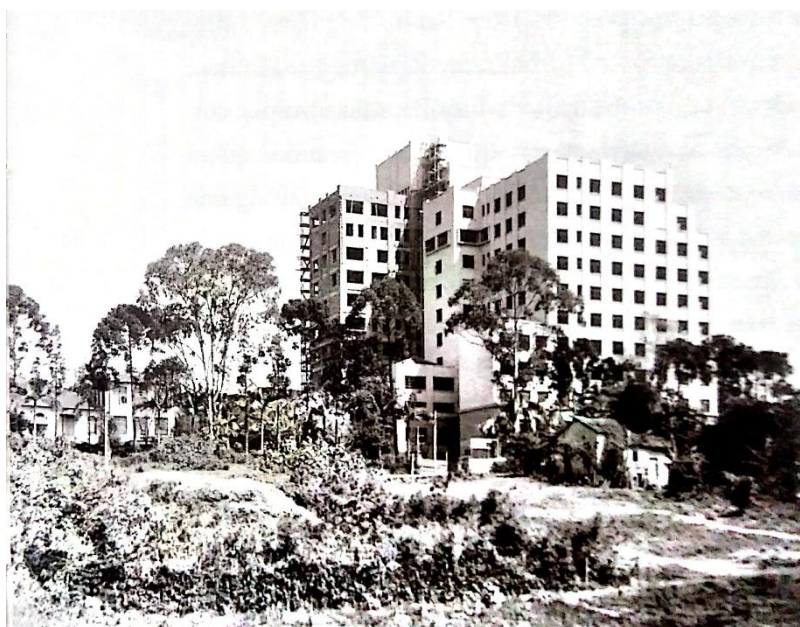
A Creche Paulistinha está localizada na Rua Varpa, 54 - Vila Clementino, bairro de classe média alta³³, situado na zona sul da cidade de São Paulo, próxima ao Parque do Ibirapuera, área nobre da cidade de São Paulo.

De acordo com Angrimani (1999) esse bairro nasceu no final do século XIX, quando desmembrado da Vila Mariana. Ali se localizava o Matadouro Municipal, e inicialmente era conhecido por “Bairro do Matadouro”. As boiadas que passavam nas ruas muitas vezes causavam acidentes, e a má fama dos tripeiros, tidos como brigões e “gente ruim”, o curtume ao lado do matadouro de onde saía um córrego de água tingida de sangue, o mau cheiro de toda a área e ainda o sobrevoos de urubus levavam à desvalorização do lugar.

³³ Região nobre da cidade, se localiza próximo aos bairros de Vila Mariana e Moema, os habitantes possuem alta renda média, em torno de R\$ 3,6 mil mensais, bem acima do índice do município, que é de cerca de R\$ 1,3 mil, alta escolaridade em nível médio, de 71,34 em relação à média de 33,68 do município.
Fonte: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/vila_mariana/historico/index.php?p=416 – Acesso em 22/07/2018.

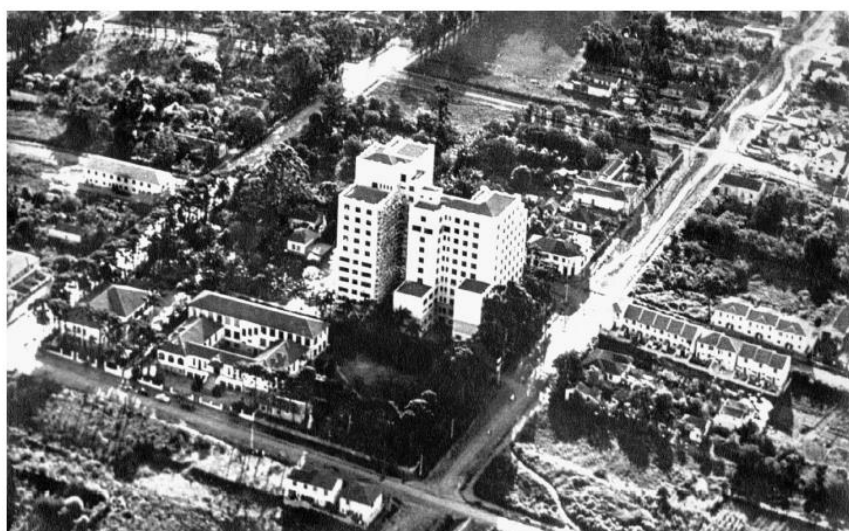
A Vila Clementino fundava-se em um aspecto rural, formada por inúmeras chácaras, trechos de matas e brejos. Até meados do século XX ainda passavam boiadas nas ruas sem iluminação e de chão batido, vindas de diferentes lugares da cidade a caminho do matadouro. “Só em 1955 a população paulistana deixara de ver boiadas transitando por suas ruas e bairros. A lei nº 4.641, de 20 de abril de 1955, proibira o trânsito de boiadas a pé pelas ruas e estradas que atravessam povoados no município de São Paulo”. (ANGRIMANI, 1999, p. 35)

Figura 7 - Hospital São Paulo em fase de construção na década de 1940



Fonte: (GALLIAN, 2008, p. 51)

Figura 8 - Vila Clementino em 1948 - ao centro edifício sede da Escola Paulista de Medicina e Hospital São Paulo



Fonte: <http://www.unifesp.br/campus/sao/epm/institucional/apresentacao/historia>

O aspecto rural da Vila Clementino só foi alterado na década de 1960, e aos poucos o bairro foi popularizado, principalmente por imigrantes italianos e portugueses, que deram o toque cultural ao lugar. O crescimento da região provocou uma série de transformações em sua paisagem, chácaras loteadas, casas e sobrados demolidos, dando lugar a construção de prédios, jardins das casas se renderam às garagens pavimentadas, mas parte da vegetação resistiu e se conservou nas ruas arborizadas.

O bairro foi se constituindo com a chegada do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Instituto Biológico, Escola Paulista de Medicina, Escola Paulista de Enfermagem, Hospital São Paulo e Amparo Maternal, entre outros, que no decorrer dos tempos fizeram com que a característica de um local calmo e pacato desse lugar a um bairro movimentado e de novas vizinhanças.

A primeira sede da EPM, fundada em 1933, localizava-se na rua Oscar Porto, bairro Paraíso. Após dois anos foi comprada uma chácara na rua Botucatu, onde foi construída a segunda sede da EPM, e depois o Hospital São Paulo e a EPE.

Em 1956, a EPM deixou de ser uma instituição particular e se federalizou. Mas carregar o status de Escola e não Universidade desagradava os profissionais e estudantes que se mostravam insatisfeitos “[...] pelo fato de não poder registrar nossos diplomas, nós nunca entrávamos em nenhuma estatística, a Escola ficava isolada. Nós produzíamos muito e ninguém sabia disso”. (GALLIAN, 2008, p. 73)

Diante disso, a diretoria da EPM se organizou, lançou o projeto de transformação da escola em universidade e o encaminhou ao Congresso Federal. O projeto foi aprovado por parlamentares de esquerda e de direita, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o que levou a crer que era interesse comum a toda a sociedade. A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) foi criada a 15 de dezembro de 1994, e anos depois se abria para distintas áreas de conhecimento, dando origem aos demais campi universitários. Assim:

Do espaço para o tempo e do tempo para o espaço, a paisagem escolar é transgeracional, inscreve-se no tempo educativo de modo próprio, mas deixa marcas profundas e configura o olhar sobre a paisagem de modo duradouro. A dialética institucional congrega o instituído, instituinte, institucionalização/ instituição. [...] A instituição educativa inscreveu-se no local e transformou-o. (Magalhães, 2018, p. 53)

Nesse lugar foi criada a Creche Paulistinha, que nasceu por necessidade de atendimento aos filhos de duas funcionárias, com a iniciativa da EPE. O atendimento foi iniciado em uma sala adaptada da Escola de Enfermagem, e ali receberam cuidados de higiene, alimentação, recreação e demais cuidados essenciais, de acordo com a faixa etária da criança.

A iniciativa de atendimento, fez com que outros segmentos da comunidade universitária, funcionárias da Enfermagem e da Medicina, pleiteassem o direito aos cuidados de seus filhos no período de trabalho. Então, houve a ampliação do atendimento, e a necessidade de elaboração de um projeto de funcionamento, e a creche recebeu seu primeiro nome de *Comunidade Infantil*.

2.1 MEMÓRIAS DE CRIAÇÃO DA PAULISTINHA

As memórias são representações das experiências vividas coletivamente que atuam como testemunho de acontecimentos individuais. Aqui serão apresentadas sob forma de fotografias, anotações, documentos e entrevistas, fontes que compuseram o escopo da pesquisa, contribuindo na significação dos sinais do real. As memórias são dotadas de saudosismos, paixões, frustrações e ressentimentos, o que deu sentido à escrita desta história, dessa forma Magalhães (2007, p. 2) aponta que “A memória é fonte da história”.

As entrevistas³⁴ se iniciaram timidamente, com perguntas e respostas curtas, mas aos poucos nasceu uma relativa harmonia entre entrevistadora e entrevistados, com mútuo interesse. A entrevistadora em descobrir novos fatos que contribuíssem com a pesquisa e o entrevistado na oportunidade de relatar as experiências significativas de seu tempo, marcas de conquistas, de alegria, de construção e mesmo de frustrações, recolhidas e deixadas à margem em nome de uma história institucional oficial.

Ao longo das entrevistas, a história da *Paulistinha* foi ganhando vida e se materializando pelas narrativas, como pelas fotografias, livros e documentos revelados pelos entrevistados em colaboração com a pesquisa, chegando uma das entrevistadas a dizer ao folhear e apresentar um livro comemorativo da História de 75 anos da Escola Paulista de Medicina, “*Aqui está a prova do que estou falando!*” (Rosa.)

Marianna Augusto³⁵ foi a primeira entrevistada. Enfermeira especializada em Pediatria e Puericultura pela École de Puericulture de Faculté de Medicine de La Universidade de Paris-França, no período de 1955 a 1956, estudou na Suíça com Jean Piaget, com diversos cursos de pós-graduação em Puericultura no exterior. Por exemplo, na Áustria e Estados Unidos, custeados pela EPM com bolsa de estudo. Foi fundadora dos Cursos de Pós-Graduação stricto

³⁴ Ibid NR 13, ver procedimentos adotados como recursos gráficos para as transcrições das entrevistas.

³⁵ Marianna Augusto - entrevistada em 1º de fevereiro de 2018 e 24 de fevereiro de 2018.

e lato sensu da Disciplina de Enfermagem Pediátrica e Puericultura, durante os anos 1970. (PEREIRA; CARMAGNANI; SILVA, 2010, pp. 187 e 193)

Marianna mora no bairro Vila Clementino, pertence a uma família de classe média, foi aluna interna³⁶ da Escola Paulista de Enfermagem na década de 1940, e dedicou grande parte da vida à EPE. As ex-colegas de trabalho revelam que sempre foi séria, comprometida, inteligente e muito eficiente. Em 1972 implantou o programa de pós-graduação de Enfermagem Pediátrica e Puericultura na Escola Paulista de Medicina.

Frequentava um círculo de amizades com pessoas influentes politicamente e alto poder aquisitivo. Ajudaram-na financeiramente com projetos no Departamento de Enfermagem e conseguir intercâmbio para jovens alunas em países como França e Alemanha. Nas horas vagas fazia horóscopo das amigas de trabalho, e narra episódio acontecido com uma amiga ao auxiliar na escolha do nome de sua filha, o que, segundo ela, contribuiu para o sucesso do futuro da menina:

Marianna, eu queria que você fizesse horóscopo para dar um nome para minha menina que vai nascer. Eu falei, eu posso fazer... você me dá 10 nomes que você gostaria [...] ela falou sabe que você tem que fazer hoje à noite porque a menina vai ser registrada amanhã, às 8 horas da manhã? Eu fiz o cálculo do nome da menina, e de todos os nomes americanos, e nada dava certo, o único que dava certo era Katherine, em francês. E ela colocou esse nome na menina, hoje casada com um turco e tem duas crianças. Ela mora nos Estados Unidos e no dia que caíram as torres em Nova York, que derrubaram... ela estava de plantão em um hospital em Nova York. (Marianna)

A memória de Marianna é um cabedal infinito... quanto à religião declara: “Na verdade, você sabe eu sou MUITO interessada em revolução técnico-científica, em evolução espiritual, e acho que nós viemos ao mundo para fazer alguma coisa”. Quando esteve na França participou de diversos estudos sobre Allan Kardec, e afirma que um dos lugares mais significativos que visitou foi o túmulo do espírita no cemitério de Père-Lachaise, em Paris. Marianna revela que está com aproximadamente 96 anos. Sua passagem pela EPE é de tal relevância que um dos anfiteatros da escola recebeu seu nome: Anfiteatro Marianna Augusto.

Aparecida Mancio³⁷, com 80 anos “avançados”, é enfermeira, Especialista em Pediatria e Puericultura, foi responsável pela disciplina de Enfermagem Pediátrica da EPE, e ainda professora do curso de pós-graduação e Especialização em Enfermagem Pediátrica pelo

³⁶ Na década de 1940, apenas mulheres estudavam na Escola Paulista de Enfermagem. Muitas eram religiosas, mas, freiras ou não, estudavam e moravam na Escola para estágio no Hospital São Paulo. Com o passar do tempo as alunas já não precisavam mais residir na EPE, e então a residência se tornou opção para as estudantes que tinham residência fixa fora da capital.

³⁷ Aparecida Mancio - entrevistada em 24 de fevereiro de 2018.

Departamento de Enfermagem. Fez pós-graduação em Pediatria e mestrado em Paris e afirma que:

Hoje o ensino de enfermagem mudou muito, porque o mundo mudou demais, nós estamos em outra fase, a da era da digitalização. O tempo de hoje não tem quase nada a ver com o meu tempo. Pra mim agora é muito mais certo. Antes era tudo pequeno e todo mundo era muito mais amigo. Depois cresceu demais, e ficou como está hoje. (Aparecida)

Frequentou o Jardim de Infância em Belo Horizonte e guarda sua carteira de identificação da escola de um tempo em que frequentou os anos iniciais e fotos da infância, embora tenha distribuído algumas para os sobrinhos. Estudou na EPE, mas não foi interna. Quando estudante, a residência se destinava às religiosas e às alunas que moravam distante da escola. Foi aluna de Marianna e se tornaram amigas. Formou-se como enfermeira em 1956: “Na minha formatura tinha 11 religiosas e duas leigas, só a Suzete e eu”. Aparecida sempre trabalhou no Hospital São Paulo na área da Pediatria até se aposentar. Não chegou a trabalhar na Paulistinha, mas acompanhou todo o processo de criação e implantação.

Marianna e Aparecida relembram a história da creche com ações do cotidiano, e aos poucos as narrativas revelam representações e identidades, que ao longo vão apresentando validações, contradições, impasses e dúvidas.

A História da creche é a seguinte... A Escola Paulista de Enfermagem começou como escola de enfermeiras do Hospital São Paulo, [...] é uma história interessante! Você não precisa colocar isso, mas eu vou te contar a história. Os professores da USP e de uma faculdade de medicina do Rio resolveram criar outra escola de medicina aqui em São Paulo, porque não davam conta de receber todos os candidatos. E aí fundaram a Escola Paulista de Medicina, vários professores do Rio e daqui compraram um terreno, empregaram seu próprio dinheiro. Quando foi na hora de pensar na parte de enfermagem, de quem ia cuidar, os diretores que eram homens fantásticos, ricos, tradicionais de São Paulo, não sabiam como fazer, e foram consultar o cardeal de São Paulo. [...] Nesse começo, eu ainda não tinha entrado na história, eu entrei em 1940 e essa situação foi em 39 ou 38.

[...]Aí o que aconteceu, quando foram falar com o cardeal de São Paulo, que eles queriam criar a escola de medicina, se esqueceram que precisariam de um hospital e de enfermeiras pra trabalhar e acompanhar os doentes que iam naturalmente ser cuidados pelos estudantes de medicina, junto com os professores. Então, foram falar com o cardeal dom José Gaspar de Afonseca e Silva, boniiito Rosana, de fazer mal para os olhos, viu?

Eu fui várias vezes com a madre Áurea conversar com ele... Ele falou: é uma coincidência muito feliz, porque a Igreja Católica em São Paulo estava pensando como que ia fazer para dar instrução para as freiras que trabalham nos hospitais, que são devotadas, religiosas, mas não tinham experiência. A experiência que elas tinham era aprendida praticamente com elas mesmas, então, faziam muita coisa de errado, de incompleto, para os doentes dos hospitais. O cardeal foi consultar o Papa para saber como iria resolver esse assunto. Os professores que fundaram a Escola Paulista de Medicina, foram consultá-lo para saber como fariam para dar uma educação formal, respeitosa, fina, para as candidatas da enfermagem. Então, pediram a indicação do Papa para indicação de congregações de freiras formadas em países bem avançados que pudessem vir para tomar conta do Hospital São Paulo. E aí vieram as Franciscanas Missionárias de Maria, que a principal sede era em Roma. Eram freiras vindas de todos os países, moças chiques, educadas, de famílias

refinadas, que iam ser freiras e muitas se encaminhavam para enfermagem. Ficou resolvido que o Papa ia indicar essa congregação, que podia vir aqui para São Paulo para trabalhar no Hospital São Paulo. Nessa época o Hospital São Paulo era só aquela parte que você vê lá defronte da Botucatu, que tem o busto de dom Lemos. No começo as únicas que se apresentaram foram algumas Franciscanas Missionárias de Maria, vindas de vários países, elas eram de várias regiões. Já iniciada a Escola de Medicina, vieram enfermeiras da Áustria para tomar conta, uma coisa assim bem fora do comum, porque a Áustria nem era considerado um país tão evoluído naquela época. [...]o Papa indicava a congregação Franciscanas Missionárias de Maria e elas foram as primeiras que vieram, então, para dirigir a Escola de Enfermagem. Eram enfermeiras freiras francesas, todas muito educadas, muito chiques, que tocavam órgão uma maravilha, que rezavam dia e noite sem parar, que trabalhavam feito umas escravas. [...] as enfermeiras eram muito preparadas, as freiras e nós tínhamos aulas de balé, de francês, de geografia superior e de inglês. Levantava cedinho... às 6 horas nós estávamos fazendo ginástica. A madre Aurea, que depois foi diretora da escola, era nossa professora de ginástica. Converteu-se e se tornou freira Franciscana Missionária de Maria. (Marianna)

Durante a narrativa é possível observar que a identidade da entrevistada está ligada diretamente à sua memória e história, e ela se reconhece como parte e sai do anonimato. Nesse sentido Gagnebin (2005) aponta que a história está sempre ligada a um processo narrativo de si mesmo, diversificado e em movimento, que é atravessada e transformada pela temporalidade, quando o sujeito toma a palavra e rememora acontecimentos. Mas já não é a mesma pessoa de outrora, pois a memória coletiva é trabalhada sobre a memória individual do recordador.

De acordo com Bosi (1994), a sociedade industrial rejeita as memórias dos velhos, e suas construções, na mesma medida em que o velho não participa ativamente das produções e reproduções, as estruturações são desfeitas e não há continuidade. A história oficial sufoca e pisoteia as memórias, restaurando estereótipos sociais considerados essenciais à sobrevivência de determinada classe. Ao trabalhar com narrativas são criadas possibilidades de transformar em palavras as vozes silenciadas, “...ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida”. (BOSI, 1994, p. 60)

Halbwachs (2006) ressalta que, quando voltamos a encontrar algum amigo ou a relembrar situação distante, inicialmente deve-se fazer algum esforço para retomar o contato. Assim, as situações e circunstâncias são relacionadas ao vivido socialmente, e é possível olhar não somente com olhar individual, mas com a parceria do olhar do outro que se formou coletivamente. Nesse sentido, Braga (2010) afirma:

O ato de lembrar é analisado dentro do movimento interpessoal das instituições sociais, em relação aos grupos de convívio e de referência do indivíduo. Um de seus conceitos principais é o de memória coletiva, na qual as memórias individuais estariam compreendidas. Ele sugere que as lembranças individuais se inserem em “quadros sociais”, comuns aos homens de um mesmo grupo. (BRAGA, 2010, p. 154)

Marianna não se recorda precisamente de datas, mas fatos contados e vividos por ela. A necessidade de retroagir a história desde a criação da Escola de Enfermagem revela a

importância da escola e da Igreja Católica para a fundação da creche e a importância dos quadros sociais. Mesmo que ela ainda não fizesse parte daquele grupo, se sentia parte da história. Em sua narrativa se evidencia a importância das enfermeiras no cuidado com a criança, já que as práticas da década de 1970 eram baseadas na puericultura³⁸, considerados pré-requisitos para o cuidado com a criança.

Para Marianna, a narrativa da criação da creche aparece posteriormente à da criação da Escola de Enfermagem e mescla as duas histórias na narrativa.

Suzana³⁹ é mãe de Daniele e Alessandra - era chefe da secretaria acadêmica da Escola de Enfermagem suas filhas juntamente com Hugo, filho da professora da Enfermagem Maria Gaby foram as crianças pioneiras da creche. Trabalhou até a federalização da escola em 1977, quando foi incorporada à EPM, e se alteraram as condições de trabalho e salariais, deixando de atender às necessidades, pois o salário era a fonte principal de renda da família. Depois foi trabalhar na parte administrativa de uma empresa de ônibus, e ali conquistou o cargo de gerente geral. Iniciou o projeto de criação de uma creche com os mesmos pressupostos da Comunidade Infantil, e relata que para a implantação teve o auxílio de duas profissionais da saúde cedidas gratuitamente pela EPM.

Marianna lembra que a creche nasceu depois de um dia que Suzana foi à madre Áurea, responsável pela EPE, e solicitou o direito de levar as filhas ao trabalho, pois não tinha com quem deixá-los.

Bom, madre Aurea era muito preparada, de família tradicional de São Paulo, uma pessoa muito fina, muito devotada, dirigia a Escola de Enfermagem e tinha uma secretária que chamava Suzana, que era irmã de uma professora da escola Maria Rosa de Aparecida Pimenta. Quando foi um dia, ela morava umas três quadras aí para o lado da Napoleão de Barros, não sei onde exatamente, mas perto da escola, Suzana tinha duas filhas que ficavam com a empregada, um dia foi pra casa chamada por um vizinho, para ir com urgência, quando ela chegou a empregada, tinha aberto botijão de gás e saído, deixando as crianças respirando gás. Ela voltou com as meninas para a escola e estava desesperada! E falou: e agora, madre, o que eu faço? Eu tenho que trabalhar! Então, a madre me falou: Marianna, o que nós vamos fazer? Eu falei: a senhora me dá uma sala, e me cede duas atendentes que trabalham aqui na escola e que eu conheço bem, para cuidar das crianças até a gente resolver o resto! Aí, a madre me cedeu uma sala, que era no primeiro andar, ou no andar térreo, não me lembro... e duas atendentes muito educadas... o pessoal que trabalhava na escola era muito educado, pra cuidar das crianças, dar comida, trocar ... nada de grandes serviços técnicos, o que elas sabiam fazer era como uma mãe!(Marianna)

³⁸ Ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade. (Dicionário online, <https://www.google.com.br/search?dcr=0&ei=n7NcWoOCOoLywATQjYqoDg&q=puericultura+o+que+é&oeq=puericultura+o+que+é>, acesso em 10/01/2018).

³⁹ Suzana Pimenta - entrevistada em 28 de fevereiro de 2018.

A preocupação com a imagem da mãe e os valores morais da época são expressos durante a narrativa, e a memória se rende à imaginação de uma situação que justificasse a reivindicação da secretária. No entanto, Suzana revela que nunca deixou as crianças com empregada, e que precisou solicitar o atendimento porque sua mãe, que ajudava a olhar as crianças, havia adoecido e não tinha mais condições físicas de cuidar das meninas.

Nessa época, o número de creches reconhecidas oficialmente era insuficiente para atendimento de todas as crianças da cidade de São Paulo, e a ausência de vagas era uma motivação para as mulheres se organizarem em favor do direito de um lugar seguro para deixar seus filhos durante o horário de trabalho.

Suzana, chefe de departamento, e a professora Maria Gaby, também foram vítimas do problema que assolava as mães trabalhadoras, “não ter onde deixar seus filhos”. Amparadas nos dispositivos legais do Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943 (CLT), foram até a mãe Áurea, e solicitaram o direito de permanência dos filhos no local de trabalho durante o expediente. O fato de Suzana utilizar a legislação como instrumento de trabalho favoreceu a reivindicação do cumprimento do direito de mãe trabalhadora. Quanto à lei, revela:

Tinha conhecimento já, mas na hora veio uma inspiração até porque eu lidava com isso nessa época, além de ser secretária acadêmica eu lidava também com o RH da escola. Então, eu e a Gaby tomamos coragem, e contando com o apoio da mãe Áurea, que era a diretora, e sua autorização, nós fomos conversar com o reitor, que na época não era reitor ainda porque não era Universidade, ele era o diretor-presidente Horácio Feliz de Melo⁴⁰. [...] O doutor Horácio obviamente teve dificuldades de entender, o que era normal na época. Não era uma coisa normal dessas de acontecer. Como existia a lei que protegia, mas a maneira de fazer não acontecia de verdade, só algumas fábricas garantiam esse atendimento para suas funcionárias, mas a maioria das empresas não fazia. Houve um pouco de dificuldade, mas depois ele autorizou. (Suzana)

É possível notar a importância da mulher trabalhadora no período de criação da creche, visto que em período de ditadura e queda nos rendimentos familiares, as mães saíam do lar e muitas assumiam a responsabilidade do sustento da família. O quadro da Enfermagem era composto majoritariamente por mulheres, desde as estudantes até os mais altos cargos, além do grande número de mulheres que compunham o quadro de funcionários da Escola de Enfermagem, desse modo a procura por vaga na creche era grande.

Aparecida relembra que Suzana, mãe de Daniele e Alessandra, era considerada uma pessoa importante para a EPE. Segundo sua narrativa, foi para atendimento de suas crianças

⁴⁰ Horácio Feliz de Melo - diretor-presidente da Escola Paulista de Medicina de São Paulo, a qual o Departamento de Enfermagem era vinculado. Tornando-se reitor quando as faculdades se federalizaram e se tornou universidade, a atual UNIFESP.

que foi criada a *Paulistinha*. Suzana ocupava cargo importante no RH da escola e era irmã da Rosa Aparecida Pimenta⁴¹.

Rosa foi professora do curso de Enfermagem e chefe do Departamento de Enfermagem nas décadas de 1970 e 1980, irmã de Suzana e tia das primeiras crianças que ficaram na creche. Acompanhou todo o processo de implantação da creche, como tia, e depois profissionalmente quando coordenadora do Departamento de Assuntos Comunitários, ao qual a creche era vinculada.

Muito ligada à família, não se casou e ajudou a olhar e cuidar de todos os sobrinhos. Muito querida, todos a chamam de “Taia” até hoje, inclusive o sobrinho-neto filho de Daniele. Enquanto era professora, recebia muitas pessoas em festas em sua casa, o que contribuiu para o vínculo das crianças com as professoras da Enfermagem, chamadas de “tias” por Daniele e Alessandra. Mulher de voz firme, hoje mora com Suzana em um apartamento na Vila Olímpia.

Participou do livro comemorativo dos 75 anos da EPM, foi homenageada pela EPE com seu nome no *Anfiteatro Rosa Aparecida Pimenta*, local onde funcionou a creche outrora.

A negociação das mães com a diretoria do Departamento de Enfermagem para aceitação da permanência das crianças durante o período de trabalho não aconteceu harmoniosamente. Foram diversos momentos de conversas, divergências e convergências, até a chegada das crianças na instituição.

Eu peguei a lei na mão e fui conversar com o doutor Horácio. Ainda, a madre Aurea ficou toda cheia de pruridos porque sabia que eu era meio brava. E eu disse não! É a lei que me dá esse direito e fui... Foram muitas conversas com o diretor Horácio, foram muitas brigas, muitas discussões, até que finalmente, com o apoio das religiosas, ele aceitou. Foi uma situação nada amistosa, e a Gaby precisou se opor do cargo que ocupava. (sic) (Suzana)

A condição para a autorização do atendimento era que não houvesse nenhum tipo de despesa para a escola. Todavia, naquele momento a Escola Paulista de Medicina, à qual a EPE estava vinculada, não dispunha de orçamento para custear o atendimento das crianças.

A única coisa da Paulista de Enfermagem era o local, que era bem pequeno por sinal! [...] a EPM não tinha condições de ter um local específico, e é aí que entra a criatividade das enfermeiras e de todos os profissionais que trabalhavam na Escola. E o desafio de uma das pequenas salas ser transformada em um berçário, porque Alessandra era bebezinha! (Rosa)

Então, as mães levaram tudo o que era preciso para iniciar o atendimento:

Sim nós que levamos tudo! Nós que montamos berço, carrinho e tudo que era necessário. Então, escolhemos uma sala que não tinha grande trânsito para as alunas. Porque não era para atrapalhar nada! Não era para atrapalhar o trânsito das alunas! Tinha uma sala que dava para o refeitório, e também a parte de trás dava para um jardimzinho do lado de lá. Nos cederam essa sala, e nós montamos tudo, nós

⁴¹ Rosa Aparecida de Castro Pimenta - entrevistada em 28 de fevereiro de 2018.

contratamos duas pajens, nós que contratamos, nós que pagávamos [...] A gente que levava toda alimentação. Lá não tinha nada, nada, nada [...] Nós eramos responsáveis por tudo. Como já não tinha carro, eu pegava duas sacolas e as duas crianças no colo e pegava ônibus. Não tem como não lembrar! (Suzana)

As mães levavam toda a alimentação em potes separados para as refeições do dia, e os lençóis eram levados para lavar em casa nos finais de semana. Quando ouviam as crianças chorando, interrompiam os afazeres e rapidamente iam observar o que estava acontecendo. Tinham contato com as crianças durante todo o dia, cada cafezinho, ida ao banheiro, eram bons motivos para ver se estava tudo bem com os filhos.

As narrativas retratam a dificuldade da prática cotidiana da mulher nessa época. A mãe era reconhecida socialmente como a única responsável pelo cuidado dos filhos, pelos afazeres domésticos, pela alimentação e por contribuir com a renda familiar. Para Certeau (2014), a presença e a circulação de uma representação social são ensinadas como código, todavia “[...] é necessário analisar sua manipulação pelos que a praticam, que não são os mesmos agentes que as fabricam, e assim questionar o que se esconde nos seus processos de utilização” (p. 39).

O atendimento permaneceu por mais de um ano sob a responsabilidade dessas mães, e então outras mulheres passaram a reivindicar o direito a creche no local de trabalho. Madre Áurea convida Marianna Augusto para assumir a tarefa de ampliação do atendimento.

A professora Marianna Augusto, que era chefe da enfermagem pediátrica, percebeu a importância da criação da Comunidade Infantil, não só para os bebês de duas mães, mas para a demanda que vinha sendo solicitada, tanto da Escola de Enfermagem como do Hospital São Paulo e da Escola Paulista de Medicina. Então, o departamento de enfermagem pediátrica ASSUMIU, e Marianna tinha também já instituído o curso de especialização em Pediatria social e Enfermagem Pediátrica. Então, poderia convergir também com o campo de estágio, aí que realmente foram atrás de verba de apoio intra e extrainstituição, e teve muito apoio do pessoal do estrangeiro. (Rosa)

Marianna buscou apoio financeiro em suas relações de amizade, o que possibilitou transformar o refeitório da antiga residência do curso de Enfermagem em uma creche. A residência⁴² funcionava no décimo primeiro andar do Hospital São Paulo, e o refeitório no prédio da Escola de Enfermagem, pois os prédios eram um de frente para o outro. O refeitório era amplo, e ali foi adaptado o espaço para atendimento de um número maior de crianças.

[...] Essas três meninas eram de idade diferente, bebê, 2 anos, 3 anos, não me lembro... e as maiorzinhas... como elas foram muito bem tratadas! Deu muito certo, vinham professoras e outras funcionárias pedir para deixar a criança lá. Então, começou a creche desta maneira, e seguiu de uma MANEIRA CIENTÍFICA MUITO, MUITO APRIMORADA. Quando as médicas ficaram sabendo iam visitar e viam que as crianças eram mais bem cuidadas do que as que elas deixavam em casa com a

⁴² Residência era o prédio ou a ala destinada à moradia de alunas e professoras do Departamento de Enfermagem, para pessoas religiosas ou não. Hoje funciona como prédio da Escola de Enfermagem.

empregada e começaram a pedir para deixar as crianças lá. E aí começou a creche de verdade... (Marianna)

Durante as entrevistas, foi possível notar certa resistência quanto à denominação creche para o lugar de atendimento das crianças.

Até o nome Comunidade Infantil a gente montou, porque a gente não queria que chamasse de creche, entendeu? Não que tivesse alguma coisa contra [...] até para não dar a entender que seria alguma coisa como uma outra fábrica qualquer. Entendia como órgão da saúde já pensando na educação da criança em comunidade, e isso era muito importante para a gente. (Suzana)

Na década de 1970 a creche era associada à pobreza, como serviço pouco eficiente. Segundo as entrevistadas, queriam passar o sentido de família, extensão da casa, e não algo totalmente institucional e frio.

As narrativas mostram que as crianças atendidas na *Comunidade Infantil* não sofriam nenhum estigma, pois eram filhas de funcionárias, médicas e professoras da Escola de Enfermagem, diferentemente das crianças que frequentavam a creche do Jardim Sabiá, filhas, na maioria das vezes, de mães solteiras, que precisavam comprovar a necessidade financeira para frequentar a instituição.

Na creche do departamento de enfermagem eram filhos de professores! E no Amparo era creche das crianças de lá! Mas nesta época, elas não eram coitadinhas, porque a assistência era muito boa. Elas passavam o dia lá e à noite voltavam para suas casas. Só permaneciam na comunidade no horário comum, das 7 às 19 h, e lá tinha um desenvolvimento muito bom porque tinha enfermeiras, professoras e alunas de enfermagem, e as crianças da creche eram muito bem atendidas, com assistência médica, vacinação e um pouco de pedagogia, uma parte de pré-escola, atividade física também! Foi muito positivo tudo aquilo e ajudou muita criança. (Aparecida)

O Jardim Sabiá era um projeto social do Departamento de Enfermagem, concomitante à Comunidade Infantil, e muitas práticas exercidas em relação aos cuidados com a criança eram as mesmas em ambos os projetos. Madre Domineuc, então diretora da Escola de Enfermagem, até o final da década de 1970 se dedicava às mães que davam luz aos filhos no Amparo Maternal⁴³, e permaneciam morando. O público foi aumentando e se tornou impossível atender a todas naquele prédio. Como alternativa, a madre conseguiu a doação de um lote na região de Parelheiros, e por meio de parcerias, começou a construir moradia para mães e crianças. Criaram uma creche e davam assistência médica diariamente com professoras e alunas de enfermagem, e assim virou um bairro que existe até hoje. “Depois de um tempo, madre Domineuc deixou o Amparo Maternal, tinha deixado a Escola de Enfermagem e o hospital, e

⁴³ Amparo Maternal -instituição filantrópica de atendimento gratuito, fundado em 1939 por um grupo de pessoas lideradas pela madre franciscana Marie Domineuc, pelo médico e professor Álvaro Guimarães Filho e pelo arcebispo de São Paulo, dom José Gaspar de D'Afonseca e Silva. Nasceu com a ideologia de albergar gestantes que não tinham local digno para dar à luz, muitas delas vivendo nas ruas da cidade de São Paulo.

mudou-se para o Jardim Sabiá. Foi a franciscana que mais seguiu São Francisco!” (Aparecida)

O projeto foi “apelidado” por Marianna como Jardim Sabiá, que derivou da sigla referente ao nome da Sociedade Anônima Brasileira Industrial Agrícola (SABIA), propriedade industrial do bairro. Marianna diz: “*A sigla da instituição era Sabia, e eu pensava que era o nome do bairro que eu chamei de Jardim Sabiá*”. E se diverte muito ao relatar o episódio.

A assistência integral e a preocupação humanitária permearam as ações da Enfermagem, que se manifestaram nos projetos como Jardim Sabiá, Creche Maria Aparecida Carlini, Centro Comunitário de Proteção à Saúde, Clube de Mães e a Comunidade Infantil, denominada posteriormente Paulistinha (PEREIRA; CARMAGNANI; SILVA, 2010). A solidariedade e a sensibilidade feminina se apresentam em vários momentos da narrativa de Marianna, quando relata que *Dom José Gaspar de Afonseca e Silva era BONITO de fazer mal para os olhos, viu!* E ainda conta que, ao tomar um cafezinho em um bar em frente à escola, encontrou uma moça chorando pela perda do noivo. Após longa conversa, ofereceu a ela oportunidade de estudos na França. Quando voltou, se tornou sua assistente, seu “braço direito” nos projetos da Escola de Enfermagem, incluindo a Paulistinha.

É importante ressaltar que a Paulistinha nasceu do trabalho da Enfermagem com sua origem e ligação com a religião católica, visto que “a orientação católica era comum a outras escolas de Enfermagem no país [...]”. (BARBIERI; RODRIGUES, 2010, p. 43) A orientação foi manifestada em diversos momentos das narrativas, no entanto, esquecida no que se refere à religiosidade ligada às crianças. As autoras afirmam que:

[...] liderada por Madre Domineuc a Escola de Enfermeiras manteve a marca católica no ensino e no exercício profissional. Ela conserva a tradição da forte influência religiosa na assistência aos enfermos, influência que vinda dos tempos coloniais e do Império brasileiro, ainda se manteria por muitos anos no regime republicano. (BARBIERI; RODRIGUES, 2010, p. 42)

De acordo com Braga (2004), o trabalho cerebral também faz parte do esquecimento, no entanto, a memória e o esquecimento estão ligados diretamente aos aspectos sociais vividos, com o período de vida relacionado, o dia a dia, as interações, isto é, “[...] quem esquece não é um organismo, um cérebro. Quem esquece é uma pessoa” (BRAGA, 2004, p. 596). Os esquecimentos são observados durante a narrativa, e a expressão *não me lembro* acompanha os relatos, principalmente na medida em que são lançadas perguntas a respeito da possibilidade de influência religiosa na Paulistinha.

Quem me escolheu foi DEUS! Foi DEUS que me escolheu, não fui eu! Por que a creche se fundou (.) a partir de um desajuste da secretária da madre Áurea, que era

a diretora da escola, como eu que lidava com criança, madre Áurea me chamou... (Marianna)

Na escola, no tempo das religiosas[...], nós já tínhamos um pouco de conhecimento da religião católica, um pouco de outras, porque não existia tantas igrejas, e tanta coisa. Era espírita, a metodista, e a batista eram poucas. Hoje tem um festival! Eu não me lembro e não posso te afirmar se a Carlini ensinava algo de religião para as crianças. (Aparecida)

De acordo com Bosi (1994) não é possível considerar que as narrativas sejam mais ou menos verdadeiras que as versões oficiais, pois os testemunhos orais “Muitas vezes são dominados por um processo de estereotipia e se dobram à memória institucional” (p. 17). A memória coletiva trabalha na memória individual, e é importante considerar que após a promulgação de legislações que têm como prerrogativa uma escola laica, talvez não seja ideologicamente correto vincular o trabalho de uma creche ao ensino religioso.

No entanto, Braga (2004) aponta os aspectos sociais como constitutivos da memória e do esquecimento, ambos essenciais. Assim, cita Norbert Elias, que ao analisar as transformações de comportamento civilizatório, indica a necessidade social do esquecimento que se configura desde a antiguidade. Para a autora, “[...] um homem não consiste apenas em memória [...] É preciso lembrar que ele consiste também em esquecimento” (BRAGA, 2004, p. 588).

A história ganha vida mediante memórias e esquecimentos, e a organização e funcionamento no período de criação dessa instituição se compõe ao passo que as diferentes visões se complementam e representam um tempo vivido. Magalhães (2004) afirma: “Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadro imagético e projetivo, representações, tradição e memórias práticas, envolvimento, apropriação” (p. 58).

Alessandra⁴⁴ foi uma das pioneiras a frequentar a Comunidade Infantil, ao lado de sua irmã Daniele e Hugo. Quando chegou à creche ainda era bebê, com cerca de quatro meses, e quase não se recorda do que viveu naquele tempo, mas das diferentes histórias que contaram ao longo da vida. Frequentou a creche até 1977, momento em que passou a cursar o primário em um colégio de freiras, e sua mãe havia mudado de emprego. Intitula-se pessoa de “sorriso fácil” e de bom relacionamento. É publicitária e mora na região de Moema, adora praticar esportes, adepta do *crossfit*.

Ela não se recorda precisamente do prédio, mas vagamente tem lembranças de onde hoje funciona a EPE. Ia de ônibus com a mãe, mas algumas coisas a marcaram profundamente,

⁴⁴ Alessandra Pimenta C. G. de Oliveira – entrevistada em 21 de março de 2018.

como a situação de ter sua tia Rosa como professora da escola, e que havia um murinho e uma janela de onde observavam o movimento da escola.

A gente ia muito visitar minha tia, e enquanto ela dava aula nós olhávamos pela porta e pela janela. Ela estava sempre presente nos momentos em que eu estava na escola. [...] Eu sentia muita alegria, com a “Taia” era sempre alegria, é um orgulho que existiu a vida inteira, desde muito pequeninha. Mesmo pequena, eu a olhava sempre ensinando as outras pessoas, e ela tinha uma fala BONITA, e eu já tinha uma noção de que era uma pessoa ensinando as outras, ela sempre foi muito querida. (Alessandra)

O ambiente sério e profissional da Escola de Enfermagem se quebrava com a presença das crianças, e se rendia às graças de quando os pequenos “fugiam” da área de recreação para visitar as salas ou circular nos corredores. As alunas da enfermagem e as demais funcionárias se encantavam com a presença das crianças.

Olha, sempre foi festa, e me pegavam no colo e beijavam muito. Minha mãe comentava que era a mais gordinha e mais simpática. Ela fala que eu era uma “bebê muito simpática!”, e ela precisava até ficar me limpando... porque eu era muito beijada. Eu era muito sorridente, de sorriso fácil. (Alessandra)

A Paulistinha apresentava características de uma “grande família”, com relações muito próximas. Os laços afetivos iam se constituindo no decorrer do tempo. Naquele momento, o trabalho da creche se pautava no cuidado e na substituição da mãe durante o trabalho. Devido ao funcionamento da creche ser no mesmo prédio em que as mães trabalhavam, a presença das mães era frequente durante o dia.

Não, eu não descia para amamentar, porque naquele tempo, quando acabava a licença-maternidade, a gente já parava de amamentar, mas eu dizia outra coisa, como, por exemplo, que queria trocar minha filha. Nos meus horários de folga de cafezinho eu ia lá vê-las, e como estavam cuidando delas. Pra mim aquilo era muito importante, ficar perto. Elas sabiam que eu estava lá! As mães participavam bastante! (Suzana)

A relação entre as mães das crianças que frequentavam a creche transcendia os vínculos profissionais e os muros da escola, pois era substancial o tempo e a dedicação que tinham ao trabalho. O local era considerado como extensão do lar. Os laços se fortaleceram, e as famílias se encontravam em outros momentos de lazer e descanso.

SEMPRE, a gente sempre se frequentava entre as duas famílias, a família da tia Gaby, que é a mãe do Hugo e era professora de lá também, a tia Alba e outras várias professoras lá. Nós crescemos juntos, mesmo depois da escola e do berçário. (Alessandra)

A narrativa de Alessandra revela a importância secundária da configuração do ambiente e a importância da pajem, pois sua mãe e sua tia estavam presentes na maior parte do tempo, o que satisfazia as exigências afetivas. Relata ainda ter sido um tempo em que se sentia muito

amada. Ao se lembrar vagamente de algumas situações, afirma: *“Diria que é uma coisa de coração que até me emociona, já passei por aqui!”* (Alessandra)

Figura 9 - Alessandra, uma das primeiras crianças da Paulistinha - área externa da Creche - 1972



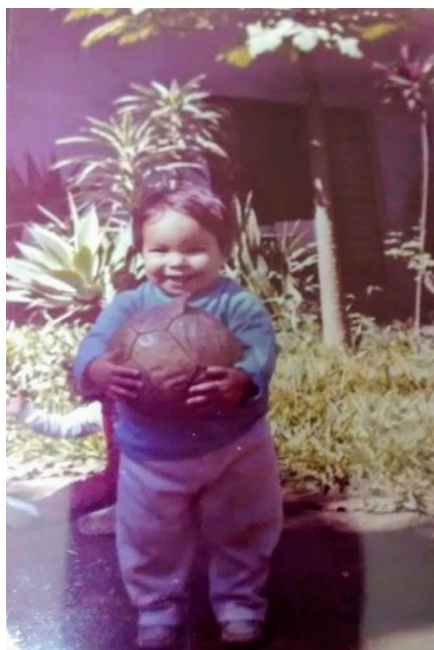
Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

Figura 10 - Daniela e Hugo, primeiras crianças da Paulistinha, na área externa da Creche - 1972



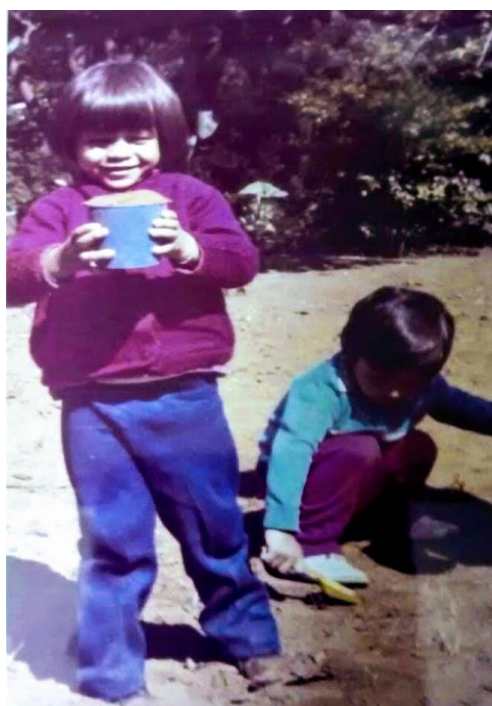
Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

Figura 11 - Alessandra brincando na área externa da Creche - 1972



Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

Figura 12 - Daniele e Paulinho na área externa da Creche - 1973



Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

Figura 13 - Alessandra na área externa da Creche - provável ano 1976.



Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

Na década de 1970, os referenciais teóricos sobre o cuidado das crianças pequenas apontavam para o binômio saúde e nutrição. As fotografias escolhidas indicam essa mesma direção e apresentam imagens de crianças supostamente saudáveis em paisagem com grande presença da natureza, em dias de sol, nas quais a luminosidade irradiava entre crianças e vegetações. E ainda retratam certa interatividade e afetividade entre os pequenos.

Barthes (2009) destaca que no processo de escolha e seleção das fotografias o primeiro passo é classificá-las e agrupá-las, a fim de formar um corpus capaz de reconstruir uma representação de um acontecimento ou tempo vivido.

O sorriso é marca nas duas últimas imagens, o que transmite a ideia de que a creche era um ambiente que trazia felicidade, além dos bons cuidados exigidos naquele momento. Mesmo sem a consciência do que acontece ao clique da máquina, dois processos distintos são utilizados: um de ordem química, quando se utiliza a ação da luz sobre certas substâncias, e outro de ordem do processo físico, quando se dispõem de objetos e atores para o registro.

O álbum de fotografias e a exposição de quadros de família na sala de estar eram marcas sociais da década de 1970. O equipamento, muitas vezes importado, o filme e a revelação da foto eram de alto custo. Os registros não eram acessíveis às camadas baixas da sociedade.

Na década seguinte, tornou-se um pouco mais comum encontrar fotógrafos que circulavam pela cidade com máquinas para fotografar crianças sobre animais coloridos artificialmente, como burros e potros. Crianças em casa que posavam em frente ao espelho ou ao lado de plantas com as melhores roupas, ou ainda que ficassem a postos nos santuários religiosos para registrar a visita da família. No entanto, o registro fotográfico ainda era objeto de desejo restrito a parte da população. Posar para a foto era procedimento adotado à época pelo retratista e retratados, a fim de constituir um jogo social que se formava nas fotos. Barthes (2009) afirma:

Mas, muitas vezes (demasiadas, quanto a mim), fui fotografado com o conhecimento. Ora, a partir do momento em que sinto olhado pela objetiva, tudo muda: preparo-me para a pose, fabrico instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. Essa transformação é ativa: sinto que a fotografia cria o meu corpo ou o mortifica a seu bel-prazer [...] (pp. 18-19)

De acordo com o autor, a cena escolhida para ser retratada não é um simples empréstimo, pois ali se forma o cenário que o fotógrafo julga ser ideal, e gostaria que seus interlocutores também o julgassem, em uma visão recortada pela lente da câmera.

Para Burke (2017), o uso de imagens permite testemunhar diferentes formas de representação da vida e das culturas passadas. Nesse sentido aponta que: “[...] as imagens, assim como os textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica” (p. 25).

É preciso considerar que a imagem representa o olhar de determinada pessoa em determinado tempo e sob ponto de vista específico. O cenário da fotografia é composto por recortes e posições que compõem um quadro não ingênuo, e que expressa representações de uma época.

Ao apresentar as fotos para Alessandra, na tentativa de ajudá-la a rememorar sua passagem pela creche, inicialmente disse que não se lembrava de sua mãe ter lhe mostrado aquelas imagens, e se emociona ao olhar cada uma delas. Os olhos marejados revelam:

Sabe, é uma situação que não me é estranha, mas não lembro exatamente, mas é uma lembrança, que eu te diria que é uma coisa de coração que até me emociona, já passei por aqui! É muito emocionante isso, porque aí sim você revira tua história [...] quando você encontra todos aqueles alunos que fizeram parte da minha história também! [...] Foi um tempo em que sinto que fui muito amada! (Alessandra)

De acordo com Barthes (2009) a fotografia pode provocar distorção entre a certeza e o esquecimento, apresentada como ratificação do que aconteceu. Mas o autor destaca que sempre se utilizam recursos laboriosos, e não pode ser considerada cópia do real, mas representação a ser interrogada.

Todavia pergunta-se: por que o historiador se utiliza da iconografia como fonte de sua pesquisa? Para Burke (2017), assim como os fotógrafos, o historiador também seleciona quais

aspectos do mundo serão retratados, não por mera coincidência, mas aqueles que contribuem para a composição do cenário a ser mostrado. Muitas vezes podem não ser fiéis, mas remetem à representação do que queria ser mostrado sob diferentes olhares, admitindo várias leituras para o mesmo rosto ou cena proposta.

Marianna conta que não tinha fotos com as crianças na creche, e as fotos que possuía foram cedidas para a Paulistinha utilizar em um evento comemorativo, e não as recebeu de volta. Em relação aos espaços da escola, relata que o ambiente que as crianças ficavam era um *lugar normal*, e que tinha tudo o que as crianças pudessem precisar. *“Nós compramos berço, colocamos mesinhas, tinha um lugar para elas comerem, para as que não podiam comer fora do berço as alunas e as atendentes cuidavam, foi um trabalho muito bem feito, viu?!”* (Marianna)

Aparecida relembra como era o espaço onde as crianças ficavam, diferentemente das impressões das creches da época, como ambientes precários ou cantinho de sala. Descreve um espaço amplo e arejado, antes utilizado pela Escola de Enfermagem como refeitório da residência, e depois reutilizado como creche. *“A comunidade foi iniciada em torno de 1970 [...], e acabando a residência, acabou o refeitório, o prédio é o mesmo! Onde era o refeitório ficou uma grande área vaga e ali foi instalada a Comunidade Infantil”.* (Aparecida)

Certeau (2014) distingue a configuração de lugar e de espaço. Para o autor, “Lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (p. 184), enquanto espaço é ligado à ação dos sujeitos, indica o percurso e dá vida ao lugar.

As narrativas podem revelar transformações de lugares em espaços ou espaços em lugares, acrescenta. Os elementos dos espaços observados durante as narrativas com base no cotidiano formaram um *palco* e constituíram um *cenário*, não de maneira descritiva, mas dotadas de ações que levaram à representação do vivido, isto é, o espaço surgiu como lugar praticado.

Ao ser apresentada a uma foto da fachada da Escola Paulista de Enfermagem Aparecida ativa sua memória:

Olha! Esta sala era grande! O lado que dava para o lado de trás) tinha várias portas compridas de vidro, era claro e tinha boa circulação de ar, este lado era fechado e nessa parte aqui tinha uma porta que dava na copa, e a porta da área de entrada da Comunidade era por aqui. Tinha mesas pequenas, colchonete e materiais, armário de material escolar pedagógico e tal [...] (Aparecida)

Figura 14 - Fachada do edifício da Escola Paulista de Enfermagem - década de 1970

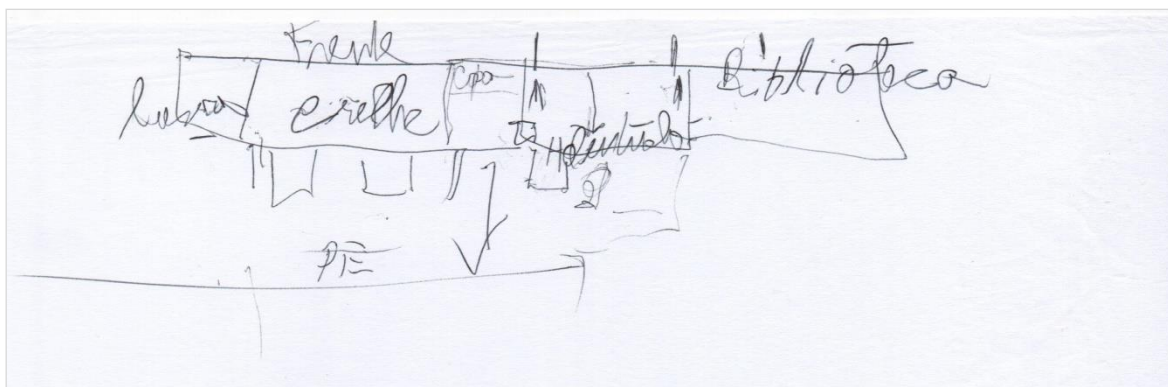


Fonte: Denf-Unifesp/EPE

A fala revela a preocupação e o empenho de Aparecida em reproduzir o ambiente, mostrando na foto os detalhes que lembrava diz: “*Depois se você quiser, eu te desenho um pouquinho!*” A imagem aflora de sua memória quando lhe é apresentada a foto do prédio da Escola de Enfermagem, assim como Braga (2004) citou uma personagem “[...] com carinho especial a Dona Antônia, que encontrou a memória perdida de sua infância dentro de uma cesta de objetos [...]” (p. 597). A entrevistada recriou o ambiente por meio do desenho, com as mãos octogenárias, trêmulas, e a vista cansada, devido à idade e à diabetes, utilizando artefatos para ajudá-la na criação.

Diferentemente da apresentação de Bosi (1994), na qual a autora critica a visão social de que “a mão trêmula é incapaz de ensinar o aprendido” (p. 79), nesta pesquisa, a mão trêmula de Aparecida, com sua narrativa, abriu um leque de possibilidades para a recriação do lugar em que foi criada a Paulistinha, tornando-a espaço de interações, “a mão trêmula foi capaz de ensinar o aprendido”.

Figura 15 - Desenho de Aparecida Mancio, como representação do local da Comunidade Infantil no período de criação



Fonte: acervo próprio

Figura 16 - Escola Paulista de Enfermagem, fachada atual - vista aérea



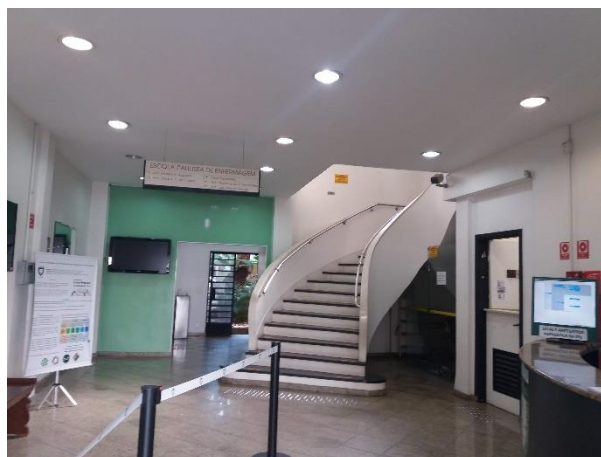
Fonte: <http://www.unifesp.br/campus/sao/epe4/index.php?option=com>

Figura 17 - Escola Paulista de Enfermagem, fachada atual



Fonte: acervo próprio

Figura 18 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - hall de entrada



Fonte: acervo próprio

Figura 19 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - entrada da sala em que funcionou a Comunidade Infantil



Fonte: Acervo próprio

Figura 20 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - área externa, espaço de brincadeira na Comunidade Infantil



Fonte: Acervo próprio

Figura 21 - Escola Paulista de Enfermagem 2018 - primeira e segunda portas à esquerda- salas que as crianças ficavam na Comunidade Infantil



Fonte: acervo próprio

Rosa, por pertencer à história mais recente, ter acompanhado toda a criação da creche e figurar no quadro de professoras da Enfermagem até a década de 1990, recorda-se precisamente dos espaços destinados às crianças:

Aquele prédio onde é a Escola Paulista de Enfermagem era a residência das alunas de enfermagem nos primórdios da escola, porque a escola funcionava no décimo primeiro andar do Hospital, e ali era a residência das alunas[...]. Então aquilo foi tudo adaptado para uma escola propriamente dita. Então, toda aquela sua área à sua direita, quando você está entrando ali, à sua direita passou a ser a Comunidade Infantil. Aí foram criados berçários por faixa etária, berçários mesmo para bebês a partir dos três meses. Naquela época as mães tinham três meses de licença se eu não estou errada. As criancinhas já de mais de um ano não podiam ser confinadas todas no mesmo espaço, no mesmo ambiente, então começaram a estruturar realmente a Comunidade Infantil. (Rosa)

As crianças tinham muito espaço, aquilo era imenso e elas brincavam naquilo tudo, era tudo com brinquedos [...] aquele era o lugar certo! (Suzana)

Com o passar dos anos o prédio conservou sua arquitetura, salvo as alterações no hall de entrada, onde Aparecida indica que era a entrada das crianças logo à direita da grande escadaria. O espaço de brincadeira das crianças foi substituído pela construção de uma piscina para o Campus da UNIFESP.

Posteriormente, com o crescimento da Escola de Enfermagem e da Escola Paulista de Medicina como um todo, com as adequações do espaço, perde um pedaço aqui, perde um pedaço lá. Aí que ficou um daqueles jardins mais estreito atrás, mas no tempo em que foi criada a Comunidade Infantil aquele lugar era imenso. O espaço de recreação diminuiu muito. (Rosa)

Suzana revela-se grata ao serviço prestado pela creche, e conta que tudo que aconteceu ali foi muito bom: “*Aquele foi um espaço ideal. Foi o que nós conseguimos para aquele momento [...] Foi um espaço para atender à necessidade das mães*”. (Suzana)

As imagens compuseram, juntamente com as narrativas, a visão de um tempo vivido no período de criação da Paulistinha, nas quais as idealizadoras, as mães e as crianças assumiram os papéis de protagonistas. As pajens, pessoas leigas que cuidavam das crianças, aparecem em um papel de coadjuvantes durante as narrativas, os apagamentos, como constituição social, permitem indagar a importância dessas profissionais no período de criação da creche, assunto extremamente relevante que será abordado a seguir.

2.2 PROFESSORAS LEIGAS⁴⁵, PORÉM BEM-EDUCADAS

Na Paulistinha os cuidados diretos das crianças ficavam sob a responsabilidade de pessoas leigas que não possuíam nenhuma formação inicial. Durante as entrevistas a formação

⁴⁵ Professoras leigas eram aquelas profissionais que não possuíam habilitação específica para desempenhar sua função. Consideradas menos aptas a conduzir o processo de aprendizagem. No entanto, isso não significa mau desempenho profissional, pois vários saberes compõem a profissionalidade docente além dos saberes acadêmicos.

e a contratação das responsáveis pelos cuidados das crianças eram sempre uma das questões abordadas, no entanto, na maioria das vezes, só eram reveladas após o lançamento de perguntas.

As mães conquistaram o direito de levar as crianças para o trabalho, mas como citado, inicialmente a responsabilidade pela organização do local, alimentação das crianças e contratação das pessoas para trabalhar eram exclusivamente das mães. A principal preocupação era com um local seguro, que garantisse a alimentação e higiene dos pequenos. Não existiam critérios preestabelecidos para a contratação das pajens, e partiam das indicações de conhecidos. A falta de critérios para seleção das funcionárias era justificada pelas mães pelo acompanhamento e apoio da Enfermagem durante o atendimento das crianças. Sobre a contratação, Suzana relata:

Elas não eram meninas, nem senhoras mais velhas, eram moças na faixa etária de vinte e poucos anos. Não necessariamente vinculadas a uma escolaridade adequada. Era levado mais em conta como era a pessoa mesmo, como ser humano, porque ia ter a retaguarda do departamento de Pediatria também. (Suzana)

A escolaridade, ou qualquer tipo de formação, era irrelevante naquele momento, mas ser “boa pessoa” para garantir que as crianças seriam bem cuidadas. Alessandra não se recorda de nenhuma de suas pajens, pois frequentou a creche em toda a fase pré-escolar, enquanto Suzana se recorda do nome da *professora* quando retoma a fotografia.

Suzana conta que Anita foi uma das primeiras pajens a trabalhar na creche, mas não se recorda do nome da colega que fez a indicação. Na foto com seu traje de trabalho, avental branco e lenço na cabeça, demonstra a preocupação com a higiene no trabalho que exercia, assemelhando-se a uma profissional da saúde.

Figura 22 - Alessandra e sua pajem na área externa da creche - 1972



Fonte: acervo particular - Suzana Pimenta

Nesse tempo as rotinas pedagógicas ainda eram baseadas na higiene, alimentação e atividades predeterminadas, pautadas em uma concepção de educação compensatória. Segundo Kulmann Jr (2000a), na década de 70 o atendimento da criança em creche era considerado direito da mãe trabalhadora. As instituições que cuidavam de crianças pequenas eram vinculadas aos órgãos de assistência social, e as práticas escolares eram entendidas como assistencialistas e não pedagógicas.

A EPE assume a creche oficialmente por volta do final do ano 1972 e início de 1973, quando Marianna Augusto recebe a incumbência da organização e funcionamento da Comunidade Infantil, como a contratação das funcionárias. Pode-se afirmar que a instituição inicia uma nova fase, na qual a presença e atuação de outros profissionais paulatinamente ocupam os espaços da escola.

Nessa época, a formação ainda não era critério para contratação de pessoal. Marianna revela que mais crianças chegavam à creche, e havia duas pessoas para cuidar. Em dado momento da entrevista foi lançada a pergunta se as pessoas que cuidavam das crianças eram duas enfermeiras, e Marianna responde com risos:

NADA! ATENDENTES! Tinham provavelmente, eu não me lembro mais... o curso primário talvez. Mas eram muito educadas, porque a seleção pra trabalhar na escola era muito severa... elas eram muito gentis, muito educadas, cuidavam da escola da enfermagem... A gente era interna, cozinha, quarto, limpeza etc. e então, nos cederam duas dessas funcionárias [...]. As crianças ficavam lá, recebiam carinho, comida, [...] ficavam o dia inteiro, até que a mãe acabasse de trabalhar e fosse embora. (Marianna)

Marianna expressa em sua narrativa que a seleção era rigorosa. O principal critério era a boa educação das pajens, pois as funções desempenhadas não exigiam grandes conhecimentos, basicamente cuidar da higiene e da alimentação, e as atividades “científicas” eram elaboradas pelo pessoal da enfermagem. Ainda ressalta que, para um bom funcionamento da creche, as funções precisavam estar claramente definidas, a hierarquia e a superioridade dos profissionais da saúde nas funções da instituição se manifestam a todo momento em seu relato. É preciso considerar que as falas são instituídas de representações que formam as diferentes identidades, em determinada época, e principalmente que “[...] todo sistema de pensamento encontra-se referido a ‘lugares’ sociais, econômicos, culturais, etc.” (CERTEAU, 1976, p. 17).

A localização da creche na EPE na década de 1970, associada aos princípios de saúde que norteavam o trabalho da Comunidade Infantil, ocasionaram a supervalorização dos profissionais da saúde em detrimento dos demais. Essas concepções foram manifestadas em diversos momentos das narrativas, como também expressos no Manual *Comunidade Infantil Creche*, documento que fazia parte de um conjunto de orientações para a coordenação de

projetos de Proteção Materno-Infantil, e estabelecia instruções para administração, organização e funcionamento das creches (AUGUSTO, 1979).

O Manual *Comunidade Infantil Creche* (1979) é um documento elaborado por Marianna Augusto, com outras Enfermeiras da EPE, especializadas em Pediatria e Puericultura, entre elas Maria Aparecida Mancio, que compõem o quadro de entrevistados desta pesquisa. A professora da pré-escola, Carlini, formada pela Escola Complementar Padre Anchieta, psicóloga e pedagoga pelo *Institute Nacional de Recherches Pedagogiques* do Ministério de Educação francês, que aparece nas narrativas como a primeira professora da Comunidade Infantil na década de 1970, foi uma das colaboradoras dessa publicação.

O documento foi criado com o objetivo de “[...] orientar para a organização e funcionamento das creches que atendam às exigências da pediatria contemporânea e ofereçam melhor assistência à criança” (AUGUSTO, 1978, Prefácio). Obra pautada nos referenciais do DNCr *Creches Organização e Funcionamento* (BRASIL, 1956), Decreto Lei 5452, de 1º de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho, Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969, Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho e princípios nos cuidados de puericultura. Foi organizado em nove capítulos com informações relevantes para a organização das creches naquele momento: 1. Generalidades, 2. Localização, Construção, Equipamento e Material 3. Administração da Creche 4. Pessoal da Creche 5. O Ritmo Diário de uma Criança na Creche 6. A Saúde da Criança na Creche 7. Higiene Geral da Creche 8. A Família da Criança 9. Sugestões para Assistência à Criança nos seus Primeiros Anos de Vida.

Além dos textos de orientação, o *Manual* apresenta imagens de *Planta-modelo de uma Creche*, com ambientes supostamente ideais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de zero a três anos. Destacam-se a *Sala para serviços da saúde*, que ocupava lugar privilegiado na planta, logo na entrada da Creche. Todavia, é preciso ressaltar que nessa *Planta-modelo* havia espaços pensados para os funcionários, como vestiário e banheiros, apesar de sua entrada se dar pelo *Toailete público*, refeitório, ainda que tímido, pois era o menor espaço da planta depois dos banheiros, e uma *Sala de atendimento social e reuniões*. A planta apresenta os ambientes internos de uma creche e não indica a necessidade da organização de áreas como solário, parque, ou outros destinados à recreação naquele momento.

O documento é composto por imagens: modelos de estimulação dos bebês, de crianças brincando ao ar livre, de mãe amamentando, quadros de Rotina Diária, quadros de Esquema Alimentar para os bebês de zero a um ano, modelos de Ficha de Inscrição, Ficha de Saúde,

Ficha de Acompanhamento da Saúde da Criança, Ficha de Acompanhamento da Administração de Vacinas, Soros e Gamaglobulina.

As orientações contidas no *Manual* partiam da área da saúde, inclusive as imagens de atividades de estimulação que compõem o documento, mas deve-se destacar que tinha como parte dos colaboradores a Carlini, a única representante do campo educacional. A participação da *professora formada* apresenta-se no Capítulo 5 do Manual - O Ritmo Diário de uma Criança na Creche. O capítulo discorre sobre o processo de admissão da criança na creche, procedimentos de seleção e matrícula, organização dos ambientes, divisão dos grupos e estabelecimento de rotina que mostra aspectos pedagógicos. Serão apresentados nesta pesquisa. Além disso, apresenta um Programa de Estimulação das crianças, conforme apresentado mais adiante no Quadro 4.

O Programa de Estimulação proposto pelo Manual apresenta uma concepção de Educação Preparatória. O termo *Fazer com que* aparece diversas vezes no Programa, e ainda é preciso destacar o termo *Prepará-la para*, que aparece duas vezes. Ao observar o programa é possível perceber que a proposta se pautava no preparo da criança para algo que iria acontecer, como é possível observar nas atividades de conduta, e nas atividades de linguagem.

A concepção apresentada no *Manual* se pautava nas memorizações e repetições conforme observado no trabalho com “[...] a pronúncia de -sons simples, mamá, dadá, papá” (Augusto, 1979, p. 39). Ou ainda palavras e frases simples para serem decoradas conforme as atividades de Linguagem para as crianças de 7 a 12 meses. Em contrapartida, cantar é parte da rotina, ora da professora para as crianças, ora pelas crianças, para despertar a harmonia estética, a variação dos ritmos, para as *crianças acompanharem com o corpo*, e a organização de jogos didáticos, proposta avançada para a década de 1970.

Ainda é preciso destacar que os aspectos em relação ao desenvolvimento de bons modos eram privilegiados nesse programa preparatório, como se nota na coluna de *Conduta pessoal-social* para crianças de 7 a 12 meses. Ensiná-las a guardar seus brinquedos, a estender a mão para as pessoas e dizer adeus, para as crianças de 12 a 24 meses. Ensiná-las a se despedir e dizer “por favor”, e para crianças de 24 a 36 meses desenvolver a capacidade de atender ordens simples, adquirir hábitos de trabalho e cooperação em atividades diversas.

Quadro 7 - Programa de estimulação psicomotora para crianças de 0 a 36 meses

Faixa Etária	Linguagem	Conduta motora	Conduta adaptativa	Conduta pessoal-social
Para crianças de 0 a 4 meses	Fazer com que tome conhecimento dos sons, falando e explicando tudo o que faz com ela, introduzir tipos de sons gradativamente: chocalho, guizo, sino, água corrente e outros.	Prepará-la para engatinhar, desenvolver a musculatura e exercitá-la para extensão e flexão. Controlar sua cabeça e utilizar as mãos e os pés. Colocar brinquedo ou um objeto de sua preferência na sua frente e incentivá-la a pegar; mantê-la deitada e puxá-la suavemente para a posição sentada, segurar suas pernas quando deitada, e com uma das mãos levantar sua nuca lentamente, a fim de exercitar os músculos do dorso, pescoço e pernas.	Tomar conhecimento dos objetos que fazem parte do seu ambiente social e afetivo, colocando móveis, figuras, tiras de papéis coloridos em seu campo visual, para sentir a pressão dos dedos, dar-lhe diversos objetos: brinquedos, cenoura, colher, argolas e bichinhos de borracha, plástico ou pano e incentivar sua manipulação.	Levar a criança a sentir-se mais importante, e ampliar o seu mundo, tornando-a mais sociável, e desenvolver a atenção, oferecendo-lhe a colher durante as refeições, para iniciar o seu aprendizado. Levá-la para passear para observar cenas ao ar livre, brincar com ela de bater palmas, rir e cantar.
Para crianças de 4 a 7 meses	Fazer com que a criança fique atenta aos diferentes sons, emita outros em resposta ao adulto e perceba a direção dele, sorria, gargalhe, repita e imite o adulto. Colocar-se atrás dela e chamá-la pelo nome, estimulando a voltar a cabeça, mostrar-lhe figuras e nomeá-las, assim despertar a harmonia e a estética.	Prepará-la para engatinhar, desenvolver a musculatura e exercitá-la para extensão e flexão. Controlar sua cabeça e utilizar as mãos e os pés. Colocar brinquedo ou um objeto de sua preferência na sua frente e incentivá-la a pegar; mantê-la deitada e puxá-la suavemente para a posição sentada, segurar suas pernas quando deitada, e com uma das mãos levantar sua nuca lentamente, a fim de exercitar os músculos do dorso, pescoço e pernas.	Tomar conhecimento dos objetos que fazem parte do seu ambiente social e afetivo, colocando móveis, figuras, tiras de papéis coloridos em seu campo visual, para sentir a pressão dos dedos, dar-lhe diversos objetos: brinquedos, cenoura, colher, argolas e bichinhos de borracha, plástico ou pano e incentivar sua manipulação.	Fazer com que a criança se sinta mais independente, amplie seu mundo, tornando-se mais sociável, e desenvolver a atenção, oferecendo-lhe a colher durante as refeições, para iniciar o seu aprendizado. Levá-la para passear para observar cenas ao ar livre, brincar com ela de bater palmas, rir e cantar.
Para crianças de 7 a 12 meses	Continuar a desenvolver seu vocabulário, fazê-la imitar sons e despertar sua sensibilidade musical, através das seguintes atividades, incentivar a pronúncia de sons simples, mamã, papá, dadá. Mostrar objetos ou animais e pronunciar o nome para que imite e repita o nome de alimentos. Conversar sobre o que acontece	Desenvolver atividades para que ela possa engatinhar para pegar objetos. Liberar os movimentos, desenvolver os músculos das pernas, dar maior segurança, fazer rotação do corpo, sentir os pés como ponto de apoio, exercitar toda musculatura, sentar sem apoio, elevar o tronco e ficar de e andar. Incentivá-la andar com apoio, deixá-la engatinhar livremente e sentar-se sem apoio.	Desenvolver a habilidade de usar as duas mãos, imitar movimentos, desenvolver a coordenação visual motora e o sentido de direção, oferecendo materiais como blocos, tampas de panela, colocar e retirar objetos de uma caixa, brincar com água e areia, oferecer lápis, papel e a colher na hora da refeição.	Fazer com que a criança fique mais independente, desenvolva o hábito de ordem e cortesia, ensinando a alimentar-se sozinha e ajudando-a quando necessário, oferecer líquido na caneca ou copo de plástico. continua...

Faixa Etária	Linguagem	Conduta motora	Conduta adaptativa	Conduta pessoal-social
	ao redor e sobre as atividades que está praticando. Cantar para a criança, variar o ritmo e acompanhar com o corpo.			continuação... Ensinar a guardar seus brinquedos, a estender a mão para as pessoas e dizer adeus.
Para crianças de 12 a 24 meses	Manipular e nomear objetos, desenvolver a linguagem realizando as seguintes atividades: incentivar e reforçar o uso de novas palavras, mostrar figuras e gravuras com objetos e animais do seu conhecimento, pedindo para identificá-los e nomeá-los das ordens simples que a criança pode executar. Organizar jogos para criança apanhar 2 ou 3 brinquedos.	Localizar-se no espaço tomando como ponto de referência o seu próprio corpo. Adquirir equilíbrio e conhecer as partes do corpo através das seguintes atividades: brincar com a bola, chutando-a e jogando-a com as mãos, andar em diversas superfícies, seguindo traçados, subir e descer, esconder brinquedos para criança localizá-los.	Fazer com que a criança conheça as partes do próprio corpo, solucione problemas de ordem mecânica e desenvolva a coordenação motora, através de atividades como: empilhar caixas de fósforo ou blocos de madeira, colocar e retirar objetos de dentro de uma caixa, derramar grãos de feijão e arroz ou água de uma vasilha para outra, mostrar as partes do seu corpo colocando a mão e identificando-as.	Obter controle do esfíncter anal, treinar o controle do esfíncter urinário, desenvolver hábitos de higiene e de cortesia e saber alimentar-se sem ajuda através das seguintes atividades: levar as crianças ao banheiro várias vezes por dia e oferecer o urinolzinho para evacuar, oferecer-lhe o irmãozinho várias vezes por dia. Ensinar a despedir-se e dizer por favor, oferecer alimentos sólidos, ensinar a mastigar.
Para crianças de 24 a 36 meses	Fazer com que a criança reconheça os elementos gradativamente mais simbólicos, associe o objeto à sua função, incentive a comunicação usando frases através de histórias que ela possa repetir, juntar seus objetos de uso numa caixa e fazer com que ela os retire, identificando-os. Mostrar gravuras conhecidas para identificar e nomear, ensinar pequenas canções, mostrar o objeto e falar para que serve, ensinar a com palavras simples e claras.	Desenvolver a musculatura, o equilíbrio e a coordenação, movimentar-se no espaço descobrindo limites e direções através de algumas atividades como: andar com uma caneca contendo água sem derramar, pular com os dois pés juntos, jogar objetos a distância tentando atingir um alvo, apanhar bolinha com os dedos dos pés, passar por cima de uma corda sem tocá-la.	Desenvolver a motricidade simples fina, a criatividade e ter noção de forma e tamanho, praticando atividades como: desenho livre, recorte a dedo, picotagem, recorte a tesoura, trabalhos com massinha, argila, barro, desenho na areia, desenho na madeira e trabalhos com material sensorial, empilhar, encaixar e enfiar.	Desenvolver a capacidade de interagir com crianças da mesma idade, identificando-as pelo nome, ampliar a convivência com outras crianças, atender ordens simples, adquirir hábitos de trabalho e cooperação através de atividades diversas como: memorizar o nome de outras crianças e outras pessoas, identificando-as. Imitar vozes de animais, exercícios de adivinhação, brincadeiras em grupo, imitar pessoas da família, lavar as mãos, pentear os cabelos, escovar os dentes, calçar sapatos, repartir brinquedos com os companheiros ou irmão, ajudar a mãe nos afazeres domésticos, colocar a sua classe em ordem, ajudar a limpar a mesa e varrer o chão.

Fonte: elaboração da autora. (AUGUSTO, 1979, p. 35-41)

As orientações para organização das creches contidas no Manual apresentavam orientações sobre atividades *consideradas pedagógicas*, chamadas de condutas adaptativas elaboradas pela professora, que apresentava orientações para os cuidados com a saúde e desenvolvimento das crianças, com auxiliares ou pajens. Na escolha e seleção dessas funcionárias, sobressaía a preocupação com os bons modos, educação e gentileza, pois deveriam cuidar das crianças *feito mães*. Os relatos revelam que as pajens eram executoras das atividades propostas, pois não participavam do planejamento.

Aí, bom (.) tinha que desenvolver um trabalho técnico-científico com essas crianças, não podia ser um DEPÓSITO de crianças. Aí eu fiz a programação... eu já tinha feito o curso na França na faculdade de medicina, na Escola de Puericultura da Faculdade de Medicina da Universidade de Paris, já tinha feito curso na Áustria para cuidar de crianças. (Marianna)

O relato expressa que a programação da rotina da creche era realizada por Marianna, pois havia estudado nas melhores escolas de puericultura da época. Além de curso na Suíça com Jean Piaget, era considerada a mais apta para esse tipo de trabalho. A expressão “desenvolver um trabalho técnico-científico” se manifesta diversas vezes durante o relato, e atesta que as atividades eram planejadas por pessoas altamente qualificadas e desenvolvidas por pessoas leigas, que tinham, “quem sabe”, o ensino primário, mas eram muito bem-educadas.

De acordo com Carmagnani, Pereira e Silva (2010), as funcionárias possuíam conhecimento para cuidar de crianças hospitalizadas, e era um desafio trabalhar com crianças sadias. Aparecida revela:

As alunas de enfermagem e de especialização fizeram estágio lá, de higiene infantil com crianças sadias e normais. Porque no início a gente só tinha criança de hospital. Depois, Mariana que criou[...], porque Mariana fez curso de Enfermagem Pediátrica na França e voltou para o Brasil, já era uma das professoras mais antigas. Ela aprendeu não só com criança hospitalar como a gente tinha antes, mas aprendeu pediatria social, de como trabalhar com crianças sadias, que nós não tínhamos tanto enfoque para esse detalhe. (Aparecida)

A creche caminha para além do cuidar. O atendimento que privilegiava a saúde e nutrição da criança, e alguns anos depois recebeu a *professora formada* chamada Carlini. Enfermeira que também estudou para ser professora, e atuou na *Comunidade Infantil* por um bom tempo. Segundo Aparecida, “[...] ela era doce, uma pessoa de ouro”. A primeira profissional da educação na creche que trabalhou com as crianças maiores do jardim, etapa que precedia a entrada da criança no ensino primário. Segundo os relatos, era uma professora que já tinha certa idade, amiga de Marianna, e foi convidada para compor o quadro de profissionais da creche, que nesse momento contava com o trabalho das enfermeiras.

As narrativas revelam que a professora Carlini já não era tão ativa, com dificuldades por causa da idade. Gostava muito das crianças, da profissão, e ainda destacam que era muito

dedicada. O atendimento da creche foi se aperfeiçoando, e critérios foram estabelecidos para a contratação de pessoal. A organização e funcionamento continuavam a seguir as normas do DCNr⁴⁶ e do Documento Comunidade Infantil Creche (1979), de Marianna Augusto, com colaboradoras da área de enfermagem. E seguiam as seguintes orientações para contratação de pessoal.

Quadro 8 - critérios para seleção de pessoal

Crítérios	Especificações
Escolaridade	1º Grau completo - secretária e auxiliar de laboratório
	4ª série do Primeiro Grau - auxiliar de puericultura, auxiliar de lactário, cozinheira, auxiliar de cozinha, faxineira, lavadeira, guarda
	Curso técnico - auxiliar de enfermagem
	Curso Normal - professora com especialização em pré-primário
Condições gerais de saúde	Exame físico geral
	Exame dentário
	Abreugrafia do tórax
	Exame protoparasitológico
Aparência geral	Postura
	Cabelo
	Vestuário
	Aspecto geral de higiene e apresentação
Contato com a criança	Deverão ser observados em todos os funcionários, principalmente o humor, a afetividade e a facilidade de contato com a criança. Para observar estes itens, faz-se necessário que o elemento a ser selecionado permaneça na creche durante certo período, no qual será observado e avaliado antes da contratação definitiva.
Idade	Idade mínima- 18 anos
	Idade máxima - difícil de ser estabelecida, pois é preciso analisar a função, as condições de saúde e a disposição física da pessoa.

Fonte: elaboração da autora (AUGUSTO, 1979, p. 23-28)

Nesse tempo, a seleção e contratação de pessoal eram pela equipe da Escola de Enfermagem, e a verba para pagamento dos funcionários provinha da Escola Paulista de Medicina e da arrecadação de recursos por Marianna Augusto. De acordo com o documento “A Creche da Escola Paulista de Medicina”, no ano de 1977, com a federalização dos cursos de enfermagem, a Comunidade Infantil passa a ser instituída como Creche da Escola Paulista de Medicina e se estrutura com novo planejamento educativo e previsão financeira.

⁴⁶ Creches (organização e funcionamento) - Ministério da Saúde, 1956. Postos de Puericultura e Associações de Proteção à Maternidade e à Infância. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança, 1960.

A composição do pessoal informado no quadro era considerada supostamente ideal para o bom funcionamento de uma creche, embora o documento considerasse que nem sempre era “[...] possível na realidade brasileira, dada a escassez de recursos disponíveis e principalmente a falta de pessoal especializado”. (AUGUSTO, 1979, p. 22)

Esperava-se que a formação desse quadro funcional, denominado “equipe multidisciplinar”, fosse composto gradativamente por pessoas especializadas profissionalmente. Alguns aspectos poderiam ser alterados na falta de recursos econômicos. Na impossibilidade de contratação de funcionários com formação universitária, julgava-se prioritariamente a formação da enfermeira especializada em Pediatria e Puericultura, por ser considerada a profissional mais bem capacitada para assistência à criança.

Os relatos manifestam que a escolaridade ou a formação profissional não eram as principais exigências para as demais funções, no entanto, os critérios de saúde, aparência e trato com a criança eram relevantes e complementam as narrativas da necessidade de pessoas “bem-educadas” para trabalhar na creche e substituir a mãe por um período de tempo.

Dentre os principais requisitos exigidos o mais importante era “gostar de criança”, e conhecer as necessidades da criança, de acordo com a fase de crescimento e desenvolvimento, e ser capaz de trabalhar em equipe. Condições expressas nas narrativas como prerrogativas para trabalhar na creche: *“Ter conhecimento e ser muito bondosa, e saber que criança merece todo cuidado, mais nada! E aí, conforme você pode dá!”* (Marianna)

Quanto ao agrupamento das crianças, o documento *Comunidade Infantil* estabelecia que as turmas teriam a finalidade de formação de grupos homogêneos, no que se referia ao “desenvolvimento psicomotor”. Seguindo as orientações, houve os seguintes grupos: Grupo I - crianças de 0 a 18 meses, Grupo II - crianças de 18 a 36 meses, Jardim I - crianças de 4 anos, Jardim II - crianças de 5 e Pré-escola - crianças de 6 anos.

Outro critério de agrupamento sugerido pelo documento era o motor: crianças que não andam, que engatinham e que andam. O documento justifica que o desenvolvimento global da criança deveria ser considerado para não causar fadiga ou “desajustamento”, e ambos os critérios deveriam se complementar.

Se levarmos em conta somente o critério motor, estaremos nos arriscando, por exemplo, a transferir precocemente ao “grupo das grandes” crianças muito novas, embora bastante avançadas na marcha: isso poderá provocar desajustamento e fadiga. Por outro lado, as crianças portadoras de retardo na marcha permanecerão muito tempo no “grupo dos médios”, onde terão insuficiência de estímulos adequados. (AUGUSTO, 1979, p. 34)

Os critérios de agrupamento previam as diferenças de desenvolvimento entre as crianças, mas apresenta que o “retardo global” poderia alterar a época de mudança de grupo. O caráter de homogeneidade entre grupos era preservado, com ações pautadas em atividades de estimulação, assunto que será abordado mais adiante.

As profissionais responsáveis pelos cuidados dos bebês e das crianças pequenas eram intituladas Auxiliares de Puericultura e popularmente chamadas de pajens. Para esse atendimento, era destinada uma pessoa responsável para cada cinco crianças do Grupo I, e a cada dez crianças do Grupo II havia uma Auxiliar. Tinham como requisito para contratação a escolaridade mínima da 4ª série do Primeiro Grau. Para os demais cargos de baixa qualificação, não era exigido nenhum outro critério de formação.

A auxiliar de puericultura tinha a função de oferecer todos os cuidados sobre a alimentação e higiene da criança, do ambiente e dos brinquedos, zelar pelo momento de repouso e pelos objetos pessoais da criança. As atividades psicopedagógicas deveriam seguir as orientações da professora ou da pedagoga. Essas atividades eram desempenhadas de acordo com a rotina preestabelecida e compreendiam atividades de estimulação psicomotora para as crianças de 0 a 36 meses, que incluíam linguagem, atividades para desenvolvimento de coordenação motora, atividades para adaptação ao meio e materiais e atividades para desenvolver a autonomia e relação social, conforme se pode observar no quadro a seguir.

A grande preocupação da *Comunidade Infantil* era prestar assistência de qualidade principalmente às crianças pequenas, pois os primeiros anos de vida eram considerados a fase mais importante, momento em que se exige uma “[...] especial atenção à nutrição, estimulação adequada, necessidades afetivas e psíquicas e proteção à saúde”. (AUGUSTO, 1979, p. 1)

Durante a década de 1970, a creche ainda não oferecia alimentação para as crianças, no entanto a alimentação era uma das maiores preocupações sociais e se manifestava nas ações da *Creche*. A desnutrição, ainda que não fosse um problema da classe média, também era preocupação da Comunidade Infantil. Em vista disso, era oferecida orientação nutricional para que as mães pudessem preparar uma alimentação saudável e balanceada.

Figura 23 – Planta-modelo de uma creche para 70 crianças (década de 1970)

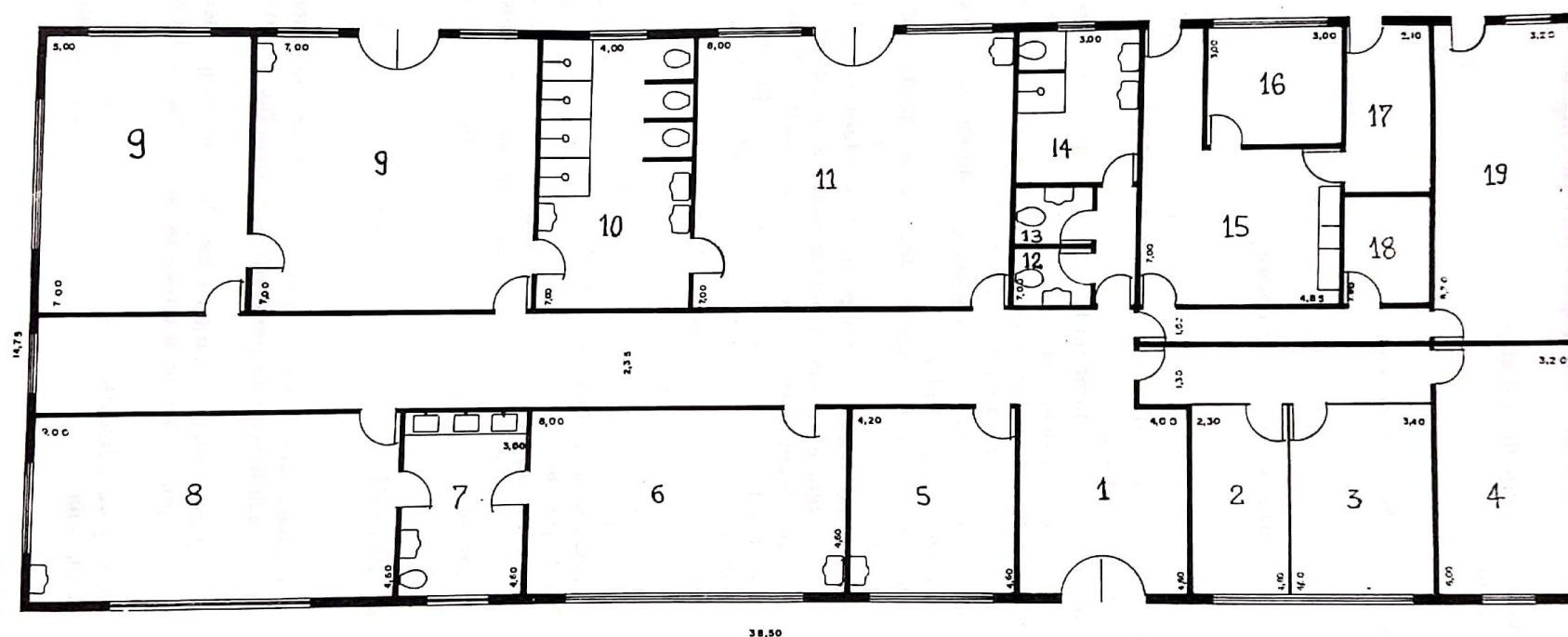


Fig. 2.1 Planta de creche. 1. Sala de recepção. 2. Secretaria. 3. Diretoria. 4. Sala de atendimento social e reuniões. 5. Sala para serviços de saúde. 6. Sala para bebês de 0-7 meses. 7. Banheiro. 8. Sala para crianças de 7 meses a 1 ano e meio. 9. Sala para crianças de 2-3 anos. 10. Banheiro. 11. Sala para crianças de 1 ano e meio a 2 anos. 12. Toalete para o público. 13. Toalete para os funcionários. 14. Vestiário e banheiro para as funcionárias. 15. Cozinha. 16. Lactário. 17. Despensa. 18. Refeitório para os funcionários. 19. Lavanderia e rouparia. (Planta feita pelo Engenheiro Civil Luiz Carlos Nunes Castelo, tendo como cooperadores na parte funcional a Professora Doutora Marianna Augusto e suas assistentes as Professoras Maria Lúcia Menezes Régis e Tereza Yoshiko Kakehashi.)



CRECHE JARDIM SABIA			
PLANTA DE ARQUITETURA			
DATA 09-07-78	VISTO	DESENHO PAULO	ESCALA 1:100

Fonte: (AUGUSTO, 1979, p. 6)

É possível afirmar que o ambiente físico também era considerado relevante para essa assistência, de modo que fossem adequados e estimulantes ao desenvolvimento. As atividades deveriam contemplar as necessidades *psicossociais e espirituais da criança*, visando ao desenvolvimento global. (AUGUSTO, 1979)

As divisões e posicionamentos das salas foram idealizados de acordo com a faixa etária: as crianças maiores ficariam nas salas maiores, com abertura de porta para um suposto solário. Já os bebês de 0 a 7 meses ficariam próximos à sala de saúde, e dividiriam uma área comum de troca e banho com os bebês de 7 a 18 meses.

A planta-modelo é item importante que compõe o *Manual Creche* de 1979 e depois o *Manual Creche* de 1985. Ressalta a materialização da arquitetura ideal para o momento, e explicita as concepções de atendimento e educação que pautavam a prática cotidiana. Considera-se esse assunto de extrema relevância e será retomado no próximo capítulo, sendo analisado em relação às transformações.

Como observado, os Programas eram pautados na estimulação psicomotora, como um conjunto de procedimentos que visava ao desenvolvimento das potencialidades, teoricamente fundamentada na psicologia evolutiva, que tinha como pressuposto que “o excesso de estimulação ou o emprego de uma metodologia inadequada podem levar a um fracasso, acarretando agravos difíceis de serem transpostos”. (AUGUSTO, 1979, p. 34)

Para a efetivação do Programa, o Manual contava com o Programa de atividades diárias:

Quadro 9 - Quadro de atividades da Comunidade Infantil - final da década de 1970

Programa de atividades diárias para crianças de 18 a 36 meses			
Horário	Local	Atividades	Observações
7:00 as 8:00	Sala	Recepção das crianças	Perguntar à mãe ou responsável sobre o estado de saúde da criança. Observar como a criança se apresenta: palidez, abatimento, prostração e estado da pele.
08:00	Sala ou pátio	Atividade livre	Observar o comportamento da criança e brincar com ela.
08:30	Sala	Desenvolvimento motor	Exercícios planejados
09:00	Banheiro	Higiene das mãos	Levar a criança em fila e cantando.
	Sala	Lanche	Preparo do ambiente físico e psicológico.
	Sala	Atividade de vida prática	Ensinar e auxiliar a criança a limpar a mesa e colocar os objetos no lugar. Lavar os guardanapos em dias de sol. Vestir avental.
09:30	Pátio	Desenvolvimento motor grosso	Observar o comportamento durante os jogos.
10:00	Sala	Desenvolvimento motor fino	Após a higiene das mãos, dar atividade planejada. continua...

Horário	Local	Atividades	Observações
10:30	Sala	Iniciação musical	continuação... Dar atividade planejada.
11:00	Sala	Almoço	Observar a atitude da criança à mesa: postura, não falar com a boca cheia. Mastigar bem os alimentos. Retirar os pratos após a refeição. Higiene dentária.
12:00	Sala	Saída-Repouso	Preparar as crianças que devem sair às 12:30 h e também aquelas que vão repousar.
	Sala	Recepção das crianças do período da tarde	Receber as crianças e prepará-las para o repouso.
13:30	Sala	Repouso	Cerrar as cortinas e manter o ambiente tranquilo. Neste horário as auxiliares de puericultura devem fazer o planejamento das atividades para o dia seguinte.
14:30	Sala	Lanche	Supervisionar e verificar a aceitação da criança.
15:30	Sala	Atividade de vida prática e expressão oral	Aula sobre higiene.
16:00	Sala	Atividade de desenvolvimento motor	Ver atividades planejadas.
16:30	Sala ou pátio	Passeio com as crianças	Conversar com a criança, estimulá-la a apontar e repetir o nome das coisas que a rodeiam.
17:00	Sala	Atividade de desenvolvimento motor fino	Atividade planejada.
17:30	Sala	Iniciação musical	Atividade planejada. Observar o comportamento da criança.
18:00	Sala	Preparar para a saída	Auxiliar a criança a despir-se e vestir-se
19:00	Sala	Saída	Resumo oral das atividades participadas pelas crianças durante o dia de trabalho.

Fonte: (AUGUSTO, 1979, p. 33)

As atividades seguiam uma rotina sequencial e subdividiam-se em cuidados com a higiene, alimentação, repouso, formação de “bons hábitos”, atividades psicopedagógicas e momentos de espera. Os cuidados com a higiene, alimentação e repouso tomavam grande parte do tempo diário. A preocupação com o bom comportamento se expressava fortemente nas práticas, a construção de hábitos e costumes era fundamental para que as crianças se tornassem “bem-educadas”, e os adultos que as acompanhavam. Orientações como se comportar à mesa, zelar pelos seus pertences, cumprimentar e dizer adeus às pessoas estendendo a mão faziam parte dos planejamentos e cotidiano da escola.

As atividades psicopedagógicas eram divididas em atividades de coordenação motora fina e grossa, e ainda apareciam como atividades de iniciação musical. A música era considerada de grande importância na creche, e havia dois tempos garantidos na rotina, além de prever que as crianças cantassem nos momentos de locomoção para higiene.

As orientações do Manual se materializam quando é revelado durante os relatos dos alunos que as crianças cantavam muito, tinham “aula de música” não de forma sistemática, mas de forma divertida, cantavam e batiam cascas de coco, pedaços de madeira, mexiam chocalhos, sempre de forma lúdica, sem a cobrança de grandes resultados. Mas se trabalhavam algumas noções de ritmo, sequência e diferenciação de sons.

Era uma prática estimular as crianças a cantar no caminho para a higiene e para as refeições. As músicas escolhidas eram de repetições e frases simples, que ajudavam as professoras na organização das crianças: “Piuí, abacaxi, olha o chão para não cair...”. No caminho para o lanche, a música mais comum era “Meu lanchinho, vou comer pra ficar fortinho e crescer...”. Essa musicalidade era muito significativa para as crianças e se tornou marca da creche, intensificando-se na década de 1990, com danças e exploração de diferentes ritmos, como também ensaios para apresentações em datas comemorativas na escola. Depois, em outros espaços institucionais, como nos anfiteatros da Unifesp.

É possível notar que diferentes linguagens eram contempladas na rotina das crianças, pois tinham momentos de jogos, recreação, atividades em papel, música e dança, referências arrojadas para a época, pois saúde e nutrição ainda eram o binômio da década de 1970. Mas a educação começava gradativamente a despontar nas atividades dessa creche.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças, a rotina contemplava um momento de interação adulto e criança ao final da tarde, na qual o adulto estimulava a criança a repetir o nome das coisas que a rodeavam. Essa prática apresenta uma concepção de que a aprendizagem só acontecia a partir de situações planejadas, e a interação com o mundo era considerada secundária nesta concepção.

As crianças frequentavam a creche durante o horário de trabalho das mães, no entanto, a instituição não atendia durante a noite. Assim, se a escala de trabalho da mãe fosse organizada pelo regime de plantão com descansos em dias alternados, no dia em que a mãe estivesse de folga a criança também não ia para a creche, situação que só foi alterada na década de 1990, quando se inicia a escolarização da *Creche*, assunto aprofundado no próximo capítulo.

Desse modo, os horários eram flexíveis e havia dois momentos de entrada e saída das crianças - para as mães que trabalhavam o dia todo, e para as que trabalhavam meio período. O primeiro período de entrada era às 7 h, e a pajem que recebia as crianças deveria ter um olhar atento sobre as condições físicas da criança em sua chegada. Compreendia o tempo de uma hora, a rotina mostra grande período de espera, pois não aparece nenhuma atividade de acolhimento preparada.

O segundo período de entrada era às 12 h, para as mães que necessitavam somente do período da tarde. A rotina indica que as crianças acabavam de chegar à creche e já eram preparadas para o repouso, que perduraria até 14 h 30. Durante as entrevistas, quando eram lançadas perguntas sobre as atividades destinadas às crianças que não queriam dormir, as respostas se encaminhavam para a afirmação de que “todas as crianças dormiam, e isso não era considerado um problema”.

Os momentos de espera são observados na rotina, como no preparo para a saída, pois as atividades se encerravam às 18 h, e o horário de saída era até 19 h. Todavia, revelou-se nas narrativas que o horário de saída se estendia até próximo das 20 h, pois muitas mães encerravam seu trabalho às 19 h, e até chegarem à creche ultrapassavam o horário. Situação prevista, sem causar constrangimentos. Entre os momentos de espera e repouso, é possível notar a soma de um total de mais de 4 h 30 na rotina diária.

As auxiliares de puericultura - pajens, trabalhavam em jornada de oito horas diárias em atendimento às crianças. Enquanto um grupo entrava às 7 h e recebia as crianças e o outro entrava mais tarde e entregava as crianças às mães ao final do dia. O período de trabalho era todo dedicado ao atendimento dos pequenos. O único momento para planejamento e registro nas agendas era durante o repouso das crianças.

O *Manual Comunidade Infantil Creche* considerava como atendimento de cuidados básicos as crianças até três anos; depois dessa faixa etária compreendia o Jardim da Infância I e II (para 4 e 5 anos) e Pré-escola (para 6 anos), que incluía a preparação para entrada no ensino primário.

O atendimento das crianças “maiores” ficava sob a responsabilidade da professora, como escolaridade mínima o Curso Normal com Especialização em Pré-primário. Sua função era alfabetizar e preparar as crianças para o ensino primário. Além da atividade de ensino, essa profissional tinha como parte de suas atribuições o desenvolvimento de atividades psicopedagógicas, orientação e supervisão das pajens, desenvolvimento da programação de educação musical, elaboração do planejamento, zelo e controle dos materiais pedagógicos, avaliações pedagógicas e orientação às famílias.

Desse modo, observa-se que desde meados da década de 1970 havia a preocupação com os aspectos escolares e de aprendizagem. Atividades sistemáticas de alfabetização faziam parte da rotina, e praticamente todas as crianças saíam alfabetizadas para o primeiro grau, o que elevava a qualidade da creche na visão das mães e da comunidade escolar.

A preocupação com a alfabetização se unia à atenção e ao carinho das professoras, o que fazia com que as mães se sentissem seguras e confiantes. As mães não se recordam do método utilizado, mas se lembram de que as crianças saíam alfabetizadas.

A participação da Carlini foi tão, tão importante, que ela se preocupava em ensinar desenhar, se dedicava a ensinar a desenhar, ela pegava a mãozinha da Daniela, na mãozinha da Alessandra e ficava ensinando, a dedicação dela foi tudo, ela passava muita tranquilidade. (Suzana)

Isso posto, é preciso deve-se considerar que nessa década o 1º primeiro ano do Primeiro Grau se pautava na alfabetização por meio da utilização das famílias silábicas e de pequenas frases, o que faz supor que essas crianças se desinteressassem pela nova etapa, pois sua alfabetização já havia sido de certa forma contemplada, em lugar de outras atividades relevantes. As diferentes vivências e experimentações foram suprimidas em nome de uma escolarização antecipada, situação a ser observada neste trabalho, com narrativas que revelam problemas na saída das crianças para outras escolas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que diversas crianças que saíram da Paulistinha foram para escolas de religião católica, e sentiram um grande choque com as propostas pedagógicas, não se adaptando. As narrativas revelam que na creche era tudo muito acolhedor, e se sentiam como se estivessem em “uma família”. A nova situação causava estranhamento diante da falta de autonomia e dependência que o ambiente anterior oferecia.

Assim seguiu a década de 1970, e com a chegada da Escola Paulista de Medicina uma nova organização estrutural foi implantada. A coordenação da instituição seguia sob a responsabilidade de Marianna Augusto, e já no final dessa década passou a contar com previsão financeira da EPM, o que estruturou novo planejamento educativo. A creche recebeu modificações nas instalações - armários e berços novos, colocação de paviflex e tapetes, reforma no jardim, entre outros. E ainda um planejamento educativo previa a “reciclagem” dos funcionários e reuniões com os pais.

2.3 DÉCADA DE 1980 - PERÍODO DE RECONFIGURAÇÕES E “OUTRAS” PERSPECTIVAS

A década de 1980 destaca-se por grandes reconfigurações sociais na busca pelos direitos civis, incluindo os direitos sociais nas pautas de reivindicações dos movimentos. Embora tenha havido queda de 5,8 para 4,1 na média de filhos por mulher em relação à década anterior (PNAD, 1999), a procura por vagas na *Comunidade Infantil* havia aumentado substancialmente. No entanto, eram limitadas e não atendiam a toda a demanda de procura das funcionárias da

EPE, da EPM e do Hospital São Paulo. Segundo Lúcia, “[...] nós éramos todas novinhas em idade de ter filhos”.

Lúcia⁴⁷ compõe o escopo dos entrevistados em duas categorias - mãe de duas crianças que frequentaram a Comunidade Infantil na década de 1980, Marina e Laís, e funcionária da creche. É pessoa ativa e dinâmica, com facilidade em fazer amigos. Mesmo após a aposentadoria, continua se encontrando com as colegas de trabalho para almoços e tomar café.

Foi funcionária da Escola Paulista de Enfermagem da década de 1980 até 2017, atuando em cargos administrativos e pedagógicos. Secretária, coordenadora administrativa e coordenadora da Comunidade Infantil durante algum tempo. Coordenava os berçários. *Por cinco anos que eu coordenei a creche e eu fiz de tudo, eu era a psicóloga, a professora, a coordenadora, a secretária, a diretora, e eu era a pessoa que fazia a seleção. Era eu que dizia o sim ou não, e muitas vezes eu chorei por isso! (Lúcia)*

Em relação à oferta de vagas, afirma:

Era um período em que as pessoas do Hospital e da Enfermagem era todo mundo muito jovem e estava tendo filhos. E nessa época nós chegamos a reduzir o tamanho dos berços para poder atender mais alunos. Então, a gente foi buscar, tudo isso sob orientação da enfermagem e com pesquisa, fomos ver o tamanho possível de berço que se poderia reduzir. A nossa equipe de manutenção fez esse trabalho e a gente conseguiu encaixar mais berços para atender mais alunos.

[...]Aí eu tiro a minha filha mais velha, que já estava com 4 anos, nessa época eu já era secretária de lá, e a diretora fez um remanejamento até sobrar uma vaga no berçário, porque a minha filha Laís estava com alimentação exclusiva. Eu entrei para fila de espera até surgir vaga. Depois surgiu outra vaga e eu trouxe a Marina de novo, e então as duas ficaram na comunidade infantil. (Lúcia)

As vagas eram poucas, pois os bebês ingressavam e ficavam na creche até 6 anos, e ainda havia pouquíssimas desistências. O problema de demanda era sempre resolvido de forma caseira e “maternamente”, como expressam as narrativas. Como a creche não possuía vínculo com órgãos oficiais da saúde, assistência social ou educação, os responsáveis resolviam as matrículas de forma que pudessem atender a um maior número, mas sempre com a preocupação com o espaço e o bem-estar da criança.

Goreti⁴⁸ é mãe de Bruna, ex-aluna que chegou à creche ainda bebê, em 1987, permanecendo até 1997. Além de mãe, foi funcionária da Comunidade Infantil desde 1983. Na época sua filha mais velha era bebê e ficava em outra creche na região.

Depois eu tive minha filha caçula que veio para a escola com 40 dias. Isso foi no ano de 1987. Ela era tão pequena! Não tinha espaço para ela ficar. Então, ela ficava em um moisés atrás da porta, e a gente ainda brincava com essa situação. Porque com 40 dias era muito pequena, e não tinha nem berço para ela, e não tinha espaço mesmo.

⁴⁷ Maria Lúcia Moreira Medeiros – entrevistada em 21 de fevereiro de 2018.

⁴⁸ Maria Goreti - entrevistada em 20 de março de 2019.

Como eu estava fazendo curso no Departamento de Enfermagem ela ficava lá, eu fazia meus estágios e amamentava. (Goreti)

Hoje, funcionária da Universidade Federal de São Paulo, lotada no Campo São Paulo, educadora em saúde, terapeuta de família e casais, mestre e doutora em Ciências pela UNIFESP.

Atuo como professora porque eu oriento, vou para os estágios, o meu crachá não é de docente porque eu não prestei o concurso, mas eu me considero professora. Hoje eu sou do Departamento de Saúde Coletiva da Enfermagem, e colaboro com a aprendizagem dos alunos. (Goreti)

Foi coordenadora do berçário por oito anos, acompanhou de perto todo o período de transição para o prédio novo, o retomaremos no próximo capítulo. Mas quando entrou trabalhava diretamente nos berçários:

Quando eu entrei, fazia serviços gerais, ajudava em tudo que era necessário. Na época eu já tinha curso de Puericultura que fiz no interior de São Paulo, depois fiz outros cursos na instituição e assim fui galgando minha carreira.

[...]

A princípio eu não tinha uma turma e entrava na sala só para substituir quando faltava alguém, ou para fazer as atividades. Posteriormente eu assumi uma sala de berçário. (Goreti)

O espaço antes considerado amplo foi se tornando insuficiente, visto o número de crianças que passaram a ser atendidas, como também as discussões sobre concepção de espaço que se alterava no campo teórico. A área na qual ficavam as salas da Comunidade Infantil era considerada setor nobre do prédio da Enfermagem. No entanto, os espaços considerados confortáveis para o acolhimento das crianças tinham se tornado pequenos, e outros ambientes passaram a ser necessários para a garantia de bom atendimento. Como o refeitório e parque. Segundo as entrevistadas, outras alternativas foram adotadas para conforto, segurança e bem-estar das crianças.

Quando já não mais cabiam as crianças na Enfermagem, a gente consegue uma casa na Napoleão de Barros, um sobrado. E aí então pudemos ampliar um pouco mais o atendimento, o berçário desceu para essa casa e aqui nessas salas ficaram os maiores. Na parte de baixo da casa ficava a secretaria, uma salinha de atendimento e, em cima, tinha mais duas salas, que eram os berçários. E aí nós conseguimos atender um pouco mais de crianças. Na primeira sala que era o térreo ficavam os maiores, lá tinha bercinho para todo mundo e também tinha um chiqueirinho que a gente mandou fazer, porque as mães que tinham seus filhos lá em cima tinham que passar por essa sala e eles não podiam ficar o tempo todo no chão por causa da higiene. Então, quando eles estavam no chão para engatinhar e para desenvolver essas atividades motoras que são importantes, eles estavam dentro do cercadinho, tudo isso para conseguir atender a um número maior de crianças. (Lúcia)

O espaço foi ampliado, sem atender à demanda de procura, então foram adotados procedimentos e critérios para matrícula. No início as vagas eram ofertadas por ordem de

inscrição, independentemente da idade. Ao sair uma criança, outra era colocada no lugar, considerando o número total de crianças.

Era uma coisa mecânica, eu assumi a coordenação sem ter pedagogia, e também não tinha assistente social, não tinha uma sala de saúde, nós não tínhamos todos os profissionais para todas as áreas, então todo mundo fazia tudo.

Tinha um livro de inscrição, as pessoas chegavam e então colocavam o nome da criança e do responsável no livro. Na minha época eu tive que pensar e criar uma maneira de ser mais justa, e foi aí então que eu consegui modificar a entrada que passou a ser por sala, por idade e por turma. Eu consegui dividir as turmas, uma divisão cronológica que foi feita com ajuda da enfermagem, pensando em até quantos anos as crianças poderiam ficar juntas e depois mudar de faixa.

Então, eu comecei a fazer as inscrições por faixa etária, depois que eu consegui melhorar isso. E as matrículas passaram a ser feitas por ordem de chegada de inscrição e pela renda da pessoa, que a gente fazia grosseiramente com o holerite, do nosso modo. Então, quem tinha o maior salário, a maior renda, só conseguia se sobrasse vaga. (Lúcia)

As salas dos berçários atendiam em média a 25 crianças por turma, sob o cuidado de três funcionárias que trabalhavam em horários diferentes. Durante a entrevista revelam-se os horários de entrada das funcionárias - 6 h 30, 8 h e 10 h 30 . Não é citado o horário de saída, pois a prioridade era o atendimento das crianças no horário de trabalho de suas mães que muitas eram plantonistas do hospital e finalizavam seu expediente às 19 h.

Nos finais dos anos de 1980 a Paulistinha ampliou o atendimento, mas o trabalho com as crianças pequenas não alterou significativamente as concepções desde a sua criação:

E então a creche foi crescendo e nós batalhamos muito na época para que essa Paulistinha se desenvolvesse porque ela não tinha esse caráter que ela tem hoje. Eram basicamente cinco salas que atendiam minimamente às crianças para que as mães pudessem trabalhar basicamente no hospital São Paulo e na Escola de Enfermagem.

As salas das crianças de 3 e 4 anos eram chamadas com nomes de pássaros, me lembro da sala bem-te-vi e da sala pica-pau...

O foco com os bebês era muito maior nos cuidados, embora as crianças já tivessem atividades de desenvolvimento, não tinham atividades propriamente pedagógicas. Na época tinha uma pedagoga que ajudava a gente a elaborar as atividades, mas os berçários eram muito mais focados na questão do desenvolvimento. Então, tinha muita massagem, estimulação precoce, para aquelas crianças que tinham dificuldade no desenvolvimento motor, tinha as enfermeiras. Muitas professoras da enfermagem tinham filhos lá, e então nós tínhamos um suporte direto, elas estavam sempre lá cuidando dessa parte do desenvolvimento das crianças. (Goreti)

Considera-se o período de funcionamento da creche, que se iniciava às 6 h 30 e se encerrava às 19 h 30, perfazendo um total de 13 horas de atendimento e que as funcionárias eram contratadas por regime da CLT e trabalhavam 8 horas diárias, com uma hora de almoço, eram poucos os momentos em que as três funcionárias estavam juntas para oferecer os cuidados necessários as crianças. Essa situação levava muitas vezes a exceder o período de trabalho das atendentes, e acarretava dificuldade na qualidade do atendimento.

Nós tínhamos pouquíssimos atendentes, esse sempre foi um problema da Paulistinha, a quantidade de professores, de atendentes, de recreacionistas, a quantidade de mão de obra. A quantidade de pessoal sempre foi um problema sério. Então, era um momento que eu tinha as três profissionais dentro da sala de aula, conseguia fazer o banho de sol, fazer o momento de recreação. Não tinha momento para qualquer tipo de reunião, eram só os cuidados mesmos. O que permanece até hoje esse excesso de cuidado. (Lúcia)

Nas entrevistas de Lúcia e Goreti foram observados detalhes do cotidiano e do trabalho com os bebês. Nessa época o berçário já funcionava em imóvel alugado. Considerando a dimensão geracional dos entrevistados, Daniel apresenta o cotidiano escolar sob outro ponto de vista, e retrata seu tempo de criança. Recorda-se de momentos que, segundo ele, já “maiorzinho”, mas frequentava a creche ainda no prédio da enfermagem.

Daniel⁴⁹, ex-aluno, começou a frequentar a creche em 1984, logo que sua mãe voltou da licença-maternidade, e permaneceu até 1990, quando ingressou no primeiro ano em um colégio cristão localizado em Moema. É filho de dois funcionários da UNIFESP, e sua mãe era técnica em contabilidade e seu pai era assistente de administração, na época moravam no “Jardim Monte Kemel, que fica perto do Morumbi, do ladinho do Estádio do São Paulo. Então a gente gastava mais ou menos uns 40 minutos pra vir pra Unifesp”. (Daniel)

Formou-se em Direito e hoje é diretor da Unidade de Auditoria Interna da UNIFESP. Casado e pai de duas filhas. A mais nova estuda na Paulistinha, e a primogênita também foi aluna e agora frequenta outra escola no Ensino Fundamental II. Daniel se mostra muito interessado nas atividades da Paulistinha, é membro da Associação de Pais e Mestres.

Recorda-se que a creche funcionava em algumas salas no prédio da enfermagem. Ele tem muito claro em sua memória que lá não havia muito espaço para suas brincadeiras, revela que era um espaço menor do que o futuro “galpão” adquirido na década seguinte, e “lá sim, tinha espaço”.

*A imagem que tenho enquanto criança é que não era um espaço muito amplo. Lá na enfermagem era um espaço menor, mesmo como criança não era algo que eu enxergasse assim: nossa, era uma sala imensa! Ou que era uma escola grande, não me lembro assim não. Eu me lembro de ser um espaço um pouco compacto, de eu achar que não dava para correr pela escola, isso é uma coisa que fazia a diferença pra mim. (Daniel)*No final da década de 1980 havia um segundo manual, *Comunidade Infantil - Creche*, segunda edição, que também foi adotado como documento orientador na creche. Documento organizado por Marianna Augusta. No prefácio relata que o objetivo da segunda edição era ampliar orientações e conhecimentos produzidos acerca dos cuidados da criança pequena em vista das transformações ocorridas desde a publicação da primeira edição. “A melhoria da assistência à

⁴⁹ Daniel Silva de Oliveira -. entrevistado em 13 de julho de 2018.

criança em nosso país tem sido uma consequência oriunda do desenvolvimento técnico-científico e sociocultural à semelhança de países desenvolvidos, que passaram pelo mesmo processo no passado” (AUGUSTO, 1985, Prefácio).

Na Introdução encontra-se a seguinte epígrafe que revela a concepção do documento:

Receita para Ensinar Crianças

Children learn what they live

(Tradução livre de Silveira Lobo)

A criança não aprende senão a condenar,
 Se a cada passo seu for sempre criticada.
 Agressiva e infeliz será por certo,
 Se dia após dia se vir hostilizada.
 A vergonha será a sua própria sombra,
 Se viver ridicularizada.
 Será, porém, paciente de verdade,
 Se de todos se sentir bem tolerada.
 Como uma flor se abrirá à autoconfiança,
 Se pelo que fizer sentir-se encorajada.
 Ao próximo dará valor e tanto mais,
 Se antes e por ele crescer valorizada.
 De sua alma nascerá, pura, a Justiça,
 Se com honestidade sempre for tratada.
 E pela vida afora terá a Fé a ampará-la,
 Se desde cedo segurança lhe for assegurada.
 Será um lago, tranquila aos seus próprios olhos,
 Se a aprovação que merecer jamais lhe for negada.
 E, pelo caminho do companheirismo e da aceitação,
 Do amor que há no mundo e cheirar o coração
 E não de faltar a mais nada (AUGUSTO, 1985, Introdução).

O manual *Comunidade Infantil - Creche*, 2ª edição, foi elaborado em 15 capítulos: 1. Generalidades 2. Histórico das creches 3. Creches 4. Escola maternal 5. Localização, Construção, Equipamentos e Materiais 6. Administração da creche 7. Equipamento de trabalho 8. Vida da criança na creche 9. Estimulação e programação psicopedagógica para crianças na creche 10. Saúde da criança na creche 11. Alimentação da criança na creche 12. Higiene geral da creche 13. Introdução integração família creche 14. Alternativas de assistência à criança nos seus primeiros anos de vida 15. Educação para os valores essenciais da vida humana. E sete apêndices, I - Os Direitos da criança - Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho II - Regimento interno da creche III - Regulamento de Imposto de Renda IV - Ficha de Inscrição V - Ficha Social e de Saúde VI - Ficha de Matrícula VII - Composição do Leite Materno.

Destaca-se que a professora Conceição Vieira da Silva participou como colaboradora da segunda edição com o Capítulo 13 - Integração Família-Creche, e compôs o escopo de entrevistados referente à década de 1980.

Assim como na primeira, a segunda edição do *Manual* apresenta a planta-modelo de uma creche para 70 crianças, no *Capítulo 5 do manual - Localização, Construção, Equipamentos e Materiais*.

Em Augusto (1979), a planta-modelo apresenta 19 ambientes considerados ideias para o trabalho, totalizando uma área total de 567.87 m². Em Augusto (1985), a planta-modelo mostra 30 ambientes, incluindo os locais de circulação e um solário que dá acesso aos berçários. Somados à área externa, totalizam 549.28 m².

O *Manual Creche* da década de 1970 indica que as salas poderiam abrigar de 12 a 18 crianças, de acordo com o tamanho do ambiente. Os espaços menores deveriam ser ocupados pelos pequenos e em menor quantidade. Na planta-modelo encontrada em Augusto (1985) é possível observar que as salas são indicadas com a faixa etária e o número de crianças a serem atendidas, como, por exemplo, nas salas 10 – reservada aos bebês, e a sala 12, reservada aos pequenos de 1 e 2 anos, com capacidade de atendimento até 15 crianças cada, ambas com acesso interno para o banheiro e espaço para troca de fraldas das crianças.

As salas para as crianças de 0 a 2 anos é representada em Augusto (1985) pela acomodação de 15 berços, dessa forma é possível afirmar que os espaços eram calculados pelo móvel ocupado e circulação entre eles, sobrando pouco espaço para brincadeiras ou atividades fora do berço. As salas das crianças com mais de dois anos eram representadas por quatro mesas com cinco cadeiras cada, além da mesa do professor, rompendo com a concepção de espaço para os pequenos e adotando uma suposta concepção escolar, que prejudicava a hora do descanso das crianças, momento em que as professoras precisavam “arrastar” as mesas para organizar o período de sono após o almoço.

É preciso ressaltar que na década de 1980 a *Comunidade Infantil* funcionou no prédio da EPE e não possuía um prédio supostamente ideal para acomodação das crianças de acordo com as orientações contidas nos Manuais, contudo, é preciso destacar que a instituição seguia as orientações referentes aos demais assuntos.

Augusto (1985) aponta que naquele momento era importante fazer distinção entre creche e escola maternal, visto que havia diferença nas especificidades do serviço ofertado às diferentes faixas, de acordo com orientações do Ministério da Saúde. Na primeira edição do Manual. Augusto (1979), constam orientações relativas aos cuidados das crianças até 36 meses, e na segunda edição Augusto (1985), constam orientações ao atendimento de zero a 60 meses de idade.

Destaca-se que ainda se apresenta a concepção de Creche como local de preocupação com os cuidados básicos das crianças menores, e o Maternal já apresenta a concepção o entendimento sobre cuidados e ensino, dada a preocupação com a educação preparatória.

Quadro 10 - Programa de atividades diárias para crianças de 48 a 60 meses de idade

Hora	Local	Atividades	Procedimentos e observações
7 h às 8 h	Sala	Recepção da criança e atividade livre	Receber a criança carinhosamente, chamando-a pelo nome, e perguntar a mães sobre ocorrências com a criança ou ler na caderneta as anotações registradas pela mãe.
			Conversar com a criança sobre o que fez em casa
			Observar a criança quanto ao comportamento, estado de humor, condições de higiene e saúde.
			Supervisionar a criança no desenvolvimento da atividade, auxiliando quando solicitado e estimulando quando necessário.
8 h	Sala	Lanche e atividades de vida prática	Higiene das mãos
			Preparar o ambiente físico e psicológico através da música ou oração e participação das crianças na arrumação mesa e distribuição do lanche em forma de rodízio e escala.
			Agradecer o lanche em forma de oração ou música
			Colocar o ambiente em ordem juntamente com as crianças, de uma maneira agradável sem imposição
9 h	Sala	Integração Social	Dar atividades planejadas de acordo com a programação, exemplo: meios de transportes na comunidade, meios de comunicação, jogos, trabalho em grupos e outros
10 h	Pátio	Desenvolvimento motor grosso	Executar atividades planejadas exemplo: jogos com bola, exercícios de expressão corporal e outros.
11 h	Sala	Iniciação Musical	Ensinar canções e músicas relacionadas com datas comemorativas, estações do ano, atividades desenvolvidas na creche, objetos, animais e plantas que a rodeiam
11 h 30	Refeitório	Almoço	Lavar as mãos, os braços e o rosto.
			Preparar para o almoço
			Observar o comportamento da criança quanto a: postura à mesa, mastigar bem os alimentos, não falar com a boca cheia, não selecionar os alimentos de que gosta e os que não gosta.

Hora	Local	Atividades	continua...
			Procedimentos e observações
			continuação...
			Ensinar a criança a responsabilizar-se na distribuição da refeição
			Recolher os pratos, limpar a mesa e varrer a sala em conjunto com as crianças.
12 h 30	Sala	Repouso	Higiene dentária e eliminações.
			Preparar o ambiente e as crianças para o repouso e as que devem sair às 12 h 30.
			Proporcionar sono tranquilo e, para aqueles que não conseguem dormir, oferecer atividades calmas e relaxantes de acordo com a necessidade e o gosto da criança.
			Supervisionar constantemente- nunca deixar as crianças sós.
			Elaborar relatórios das crianças.
14 h	Sala	Lanche	Estimular a aceitação da criança.
14 h 30	Sala	Vida Prática	Dar atividade planejada exemplo: hábitos de higiene, higiene ambiental, cuidados pessoais e outros.
15 h 30	Sala	Desenvolvimento motor fino	Executar atividades planejadas exemplo: recorte à tesoura e colagem, desenho, alinhavo com o dedo, picotagem, confecção de brinquedos.
16 h e 3	Jardim	Iniciação às ciências	Dar atividade planejada exemplo: nomear as plantas e flores do jardim identificando as cores, o crescimento, o desabrochar das flores, o seu cultivo, e outras atividades.
17 h e 30	Refeitório	Jantar	Observar a aceitação do alimento e o comportamento da criança.
18 h	Sala	Preparar para a saída e atividade livre	Supervisionar as crianças quanto à higiene, troca de roupas e arrumação da sacola. Ajudar somente quando solicitado.
19 h	Sala	Saída	Fazer as anotações sobre ocorrências do dia da criança na caderneta. Não esquecer de atividades especiais ou extras.
			Entregar a criança à mãe ou responsável.

Fonte: (AUGUSTO, 1985, p. 68-69)

Ao observar o quadro acima nota-se que são reservados cinco momentos distintos para higiene, às 8 h- higiene das mãos, às 8 h 30- lavar as mãos, às 12 h 30- higiene dentária, 14 h 30 - atividades planejadas de hábitos de higiene, higiene ambiental, cuidados pessoais e outros, 18 h - supervisionar as atividades de higiene. Mesmo com um avanço da parte pedagógica, os momentos de higiene ainda marcavam a rotina diária.

A concepção de *Escola Maternal* para as crianças com mais de três anos, anunciada por Augusto (1985), se faz presente no *Programa de atividades diárias*, e as ações planejadas pedagogicamente ganham espaço e aparecem de forma clara a ser garantida durante o dia.

No período da manhã eram três esses momentos: às 9 h- integração social: dar atividades planejadas de acordo com a programação, exemplo: meios de transportes na comunidade, meios de comunicação, jogos, trabalho em grupos e outros, às 10 h- desenvolvimento motor grosso: Executar atividades planejadas - exemplo: jogos com bola, exercícios de expressão corporal e outros, às 11 h- iniciação musical, ensinar canções e músicas relacionadas a datas comemorativas, estações do ano, atividades desenvolvidas na creche, objetos, animais e plantas que a rodeiam.

E compunham as atividades da parte da tarde com mais três momentos: às 14 h 30- vida prática, dar atividade planejada - exemplo: hábitos de higiene, higiene ambiental, cuidados pessoais e outros, às 15 h 30- desenvolvimento motor fino - executar atividades planejadas - exemplo: recorte à tesoura e colagem, desenho, alinhavo com o dedo, picotagem, confecção de brinquedos, às 16 h 30- iniciação às ciências, com atividades planejadas como, por exemplo, nomear as plantas e flores do jardim, identificando cores, crescimento, desabrochar das flores, cultivo e outras atividades.

Os momentos de atividades na área externa eram pouco privilegiados na rotina, e a brincadeira não aparece como parte da organização, no entanto, é preciso destacar que esses momentos se manifestam durante as narrativas como parte do cotidiano, e que aconteciam principalmente no final da tarde. Ainda é relevante destacar que embora as atividades de alfabetização, leitura e contação de histórias não estejam previstas no *Programa* oficial, como as brincadeiras, fizeram parte de todos os períodos da história dessa instituição e marcaram a memória das crianças.

As narrativas apontam para a falta de adequação dos espaços naquele momento, pois dividiam a mesma área com as salas de aula dos cursos da Enfermagem. O número de crianças da creche havia aumentado, como o número de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Enfermagem.

Conceição⁵⁰ chega à Escola Paulista de Enfermagem na década de 1980 para o mestrado, após concluir Especialização em Enfermagem Saúde Materna Infanto-juvenil na UFRGS. Foi professora do curso de Enfermagem Pediátrica durante a década de 1980, e acompanhou o estágio da disciplina Saúde do Escolar com os alunos da graduação, que era realizado na creche, fato que a aproximou inicialmente da história da Paulistinha

Conta que foi diretora pró-tempore da Escola de Filosofia e Ciências Humanas - Campus de Guarulhos - UNIFESP em 2012 e 2013.

⁵⁰ Conceição Vieira da Silva Ohara - entrevistada em 16 de julho de 2018.

[...] porque em meio a duzentos professores nenhum quis assumir o Campus em um momento de crise, então eu precisei ir para lá e fiquei até nova eleição da Marineide e do Daniel.

Saindo de lá eu assumir a Pró-Reitoria estudantil e então foi convidada para assumir a direção pró-tempore da Paulistinha, porque se acreditava que eu já tinha passado por várias experiências de gestão e conhecia bem a instituição, e ainda que a Paulistinha era meu campo de estágio, e a minha casa em bom sentido, de sentido e de carinho que eu tenho por ela, no início eu resisti mas depois aceitei. (Conceição)

Em 2018 foi homenageada pela EPE, em reconhecimento ao trabalho e dedicação à Enfermagem e à Educação na Unifesp. Eram muitos os estagiários⁵¹ na Comunidade Infantil, circulação intensa, com alunos dos cursos de medicina, oftalmologia, fonologia, otorrino, pedagogia e alunos da graduação e especialização da enfermagem.

Conceição revela que os cursos de Pedagogia das faculdades particulares da região realizavam estágio na Paulistinha e consistia na observação das práticas realizadas pelas professoras e auxiliares. Mas foi por breve tempo, pois a creche não tinha vínculo com a Educação e os estágios não foram oficializados. Ainda relata que os estágios do campo da saúde, realizados pelos alunos da EPE, eram de participação na rotina da creche. Sobre o estágio da enfermagem Conceição conta:

[...] o estágio de Enfermagem é o fazer, e eles participavam da rotina da creche, dando alimentação para criança, fazendo testes de sangue, vendo as falhas de desenvolvimento, fazendo estimulações na área da linguagem ou motora para quem precisasse. Também fazendo a parte afetiva, e o brincar, que é o mais importante. Então, é um estágio para que o aluno entenda o que é ser uma criança saudável, porque quando ela está fazendo estágio no Hospital ele tem o parâmetro do que é uma ausculta boa e uma ausculta com problema. Então, ele vai para esse campo e descobre as necessidades das crianças. (Conceição)

Sobre os cuidados, Daniel lembra vagamente que ele e seus colegas recebiam algum tipo de acompanhamento, mas não consegue afirmar se era na própria creche ou se iam eventualmente a outro lugar. Mas relata marcas desse atendimento que lhe causavam certo desconforto.

Eu me lembro que havia algum acompanhamento, não sei se era algo da escola, se era uma rotina da escola, um procedimento instituído na Paulistinha, ou se era algo que eventualmente nós íamos a algum lugar. Mas eu me lembro até daquela balança gelada, me lembro de pôr meu pé naquela balança antiga, que você vai mexendo o pesinho, e aquilo era gelado. Encostava aquele ferrinho gelado na cabeça e o chão também era muito gelado. (Daniel)

Os estagiários faziam o atendimento das crianças seguindo as orientações da Pediatria Social. Segundo Conceição, visavam uma situação de apoio, afeto e segurança da criança, e ainda previa o trabalho com a estimulação, para ter um crescimento mais saudável. A proposta

⁵¹ A partir desse momento passa-se a utilizar substantivos masculinos, pois até o momento as referências de cuidados às crianças eram todas femininas, agora no campo de estágio os rapazes começam a aparecer durante as narrativas.

de acompanhamento foi implantada por Marianna na década de 1970 e continuava a permear as ações da creche e dos cursos da Enfermagem Pediátrica. Os estágios também eram utilizados para os alunos terem parâmetros comparativos da criança “sadia” com a criança hospitalizada, como relatado anteriormente.

De acordo com Kramer (2001), nas décadas de 1970 e 1980 os diversos países da Europa e os Estados Unidos fizeram alterações nas propostas de atendimento às crianças pequenas. No entanto, no Brasil, as discussões pareciam desconsiderar as críticas diversas aos Programas Compensatórios e aos resultados práticos insatisfatórios, e continuavam a transpor estratégias ultrapassadas como soluções às necessidades das crianças.

É importante destacar a origem da criação da creche: espaço para atendimento dos filhos das funcionárias da EPE, que eram mulheres trabalhadoras das camadas médias. No entanto, ao longo da história esse perfil vai se alterando, e outros segmentos sociais passam a compor o cenário. O *Caráter Compensatório* de bons modos, valores, e a concepção de Instituição Escolar como a única produtora de conhecimento se associaram as Práticas Preparatórias, concepções reveladas na pesquisa e aprofundadas no terceiro capítulo.

Esse trabalho era feito com um olhar sobre todas as necessidades básicas da criança, nós tínhamos referenciais como Erikson, que sabíamos que o primeiro ano era da confiança e o segundo ano era o da Autonomia, e nós começamos a trabalhar dentro dos referenciais teóricos de crescimento e desenvolvimento, e nas necessidades básicas da criança que até hoje a gente continua esse trabalho, que é o sono, o repouso e a alimentação, o cuidado em fazer. (Conceição)

Conceição relata que seguia os referenciais teóricos pautados na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, que mostrava o desenvolvimento por meio de estágios e fases de acordo com a interação entre as pessoas e com o meio que convivia, daí então a grande preocupação com as relações afetivas que permeavam o trabalho de estágio, além dos cuidados com as crianças.

Nós tínhamos alunos que nunca tinham pegado uma criança no colo porque não tiveram irmãos. Tínhamos alunos homens que se encantavam em poder dar uma comidinha para criança de forma afetiva, não é dar por dar, é dar a comida com a importância do significado dessa criança se alimentar, dos sabores que são importantes, do prato bonito, quer dizer, da alimentação como um todo. (Conceição)

Os pressupostos teóricos que marcavam os estágios eram os mesmos que subsidiavam o trabalho da creche, isto é, priorizavam a *excelência* do atendimento, contemplando as necessidades básicas da criança como sono, repouso, alimentação e higiene, e ainda as relações afetivas: “[...] a enfermagem não ia lá pra mandar, ela ia pra fazer, nunca fomos de delegar, ou fazíamos direto com a criança ou junto com o funcionário, até ele aprender”(Conceição).

No mesmo sentido de cuidados e agrupamentos, Kramer (2001) destaca que o relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar de 1980 frisava que os estabelecimentos de oferta de atendimento às crianças pequenas deveriam atender às peculiaridades de cada faixa etária:

- a. ampliação das capacidades de percepção do acervo cognitivo e do correspondente domínio vocabular, objetivando reforçar o desenvolvimento dos padrões de raciocínio, linguagem e comunicação;
- b. subjacente reforço das carências afetivas e de relacionamento através de atividades lúcidas e de grupo, proporcionando melhores padrões de integração social (BRASIL, 1980 Apud KRAMER, 2001, p. 101).

Considerando as características apontadas por Kramer (2001), os relatos e as orientações dos Manuais apresentados é possível afirmar que a *Comunidade Infantil*, mesmo não sendo vinculada a nenhum órgão oficial, nas décadas de 1970 e 1980 seguiu as mesmas orientações que as demais instituições Creches. Conforme revelado durante as narrativas, a Creche não prestava conta e não era supervisionada por órgãos da área educacional ou da área social. As prestações de contas e a organização ficavam sob a responsabilidade da EPE.

Apesar disso, é possível afirmar que as propostas da instituição seguiam os padrões nacionais para educação da primeira infância. O período de 0 a 3 anos era considerado a fase mais importante ao desenvolvimento e crescimento da criança. Desse modo, os estagiários da disciplina de Saúde Escolar atuavam no berçário da creche, *“então, meus alunos de graduação iam para o berçário e a gente avaliava a relação com a criança, com a família, com o funcionário”* (Conceição).

Nós não éramos escola, [...] O infantil não tinha essa obrigatoriedade. Nós somos a primeira creche dentro de uma universidade, dizem que não somos os melhores, mas nós somos os primeiros. Naquela época nós não tínhamos que prestar conta para nenhum órgão, porque a gente não ensinava, você não formava, você cuidava mesmo, prestávamos conta somente para a EPM. (Lúcia)

Na época havia grande preocupação com a orientação dos funcionários e principalmente com a educação das famílias, de modo que acreditavam que se as mães tomassem conhecimento das necessidades das crianças de acordo com a faixa etária, os problemas de desenvolvimento seriam minimizados.

Quando a minha filha mais velha nasceu, ainda não tinha vaga na creche, e ela ficou oito meses com a minha sogra, e ela ainda não engatinhava. Então, eu voltei na comunidade infantil, coloquei a situação dela e a minha dificuldade. Eu precisava que ela tivesse aquele atendimento, elas não eram professoras, mas o cuidado era muito grande, e elas tinham muito orientação de todo o corpo da Unifesp. Então, a Meire remanejou algumas crianças até arrumar uma vaga para minha filha mais velha, e aí ela vem. E com 15 dias na comunidade infantil ela estava sentando sozinha e engatinhando. Eles não tinham formação acadêmica, mas tinham toda essa orientação que para mim era mais importante [...] (Lúcia)

Durante as narrativas, foi expresso que a formação profissional era irrelevante para aquele momento, visto que, a preocupação da família era encontrar um lugar seguro para cuidar de seus filhos. A afetividade, além dos cuidados com a criança, como nas relações com o espaço e entre os adultos. *“A Paulistinha foi a minha “casa” num bom sentido, era meu campo de estágio, o carinho e o amor que eu tenho pela Paulistinha é muito grande”.* (Conceição)

Não é só a Paulistinha que é uma família, a Unifesp, o Hospital e a SPDM passam a ser uma família. É o lugar que eu vivo, que eu trabalho, que eu faço meus amigos. Aqui estão meus amigos que eu vejo no fim de semana. Minhas amigas levam meu filho para casa, ele sai de casa comigo às cinco horas da manhã e chega em casa por volta das oito ou nove horas da noite [...] (Lúcia)

Devido ao problema da relação de número de funcionários insuficiente ao de crianças, o estágio principalmente dos alunos de enfermagem fazia parte da organização do atendimento. Com funções e regras estabelecidas a priori, o grupo, sob a orientação da professora Conceição, auxiliava o berçário, e os estagiários das demais disciplinas do curso de Enfermagem auxiliavam os demais grupos de crianças maiores.

Rosa indica em sua narrativa que as crianças sempre foram agrupadas por idade, e assim era possível o oferecimento dos cuidados necessários a cada faixa etária, e evitar outros tipos de problema. *“Cada um dos locais era destinado a crianças de determinada faixa etária, tinha Berçário, Maternal I e II, Jardim I e II, e Pré, sempre foi com essa visão, tudo separado, nada de ficar todo mundo junto”* (Rosa).

Lúcia se lembra da forma de organização da divisão das salas:

As salas eram divididas por faixa etária, e cada uma tinha sua cor, não me lembro direito, mas era uma verde, outra lilás, azul, rosa e a sala Pica-Pau era dos maiorzinhos...
Foi um trabalho duro que eu consegui fazer, eu levava para casa, fui mapeando e demorei uns seis meses para conseguir essa organização. (Lúcia)

A divisão por faixa etária não era nada natural que passasse despercebida pelas crianças. Daniel conta que sua irmã Michele, um pouco mais nova, também frequentava a creche. Eles iam todos os dias para a escola de carro com os pais, mas o contato com a irmã era interrompido na chegada à creche, pois não se recorda de atividades ou momentos da rotina que estivessem juntos, mas às vezes a encontrava nas trocas de ambientes durante o dia.

Eu me lembro da gente se cruzar às vezes um pelo outro, mas de ter um espaço compartilhado por muito tempo, aí eu já não me recordo. Parte de parquinho, se é que era um parquinho, eu não sei se nós usávamos ao mesmo tempo. Mas eu me recordo que às vezes cruzávamos sim um pelo outro, mas não sei se isso era habitual, se era porque estávamos nos mesmos espaços. (Daniel)

Recorda-se que seus colegas eram sempre da sua idade, e estar na creche era muito divertido. *“Era muito divertido para visão que eu tinha de escola, até converso hoje com*

algumas docentes da Paulistinha, e eu tinha impressão de que era tão legal, e elas falam: mas criança gosta de qualquer coisa! Tudo o que você oferecer, ela vai gostar” (Daniel).

Ele se lembra das professoras que acompanharam sua permanência na Comunidade Infantil e as chamava de “tias”, o que era comum na época, dada a falta de formação específica para exercer a profissão. Se recorda que algumas “*eram bem bravas, bem rígidas, mas era muito legal a parte das crianças*”.

Eu consigo me lembrar com mais clareza da tia Ana, que já era meio senhora. Quando somos bem novinhos qualquer pessoa que seja um pouco mais velha que a gente, já se considera bem mais velho.

Mas eu me lembro que a tia Ana era uma senhora negra, bem magrinha. Tinha a tia Vânia, que era mais rígida, e ela era a mais brava. Trabalhou na Paulistinha até pouco tempo, se aposentou em 2016 ou 2017. Ela já não ficava dentro de sala de aula, mas naquela época ela ainda cuidava de nós.

Eu não me lembro se ela ficava dentro de sala, assim como a Ana, também não sei se era constante dentro de sala, mas eu me lembro dessas pessoas terem contato comigo. Tinha uma outra pessoa que não me lembro o nome, mas que eu encontro com ela de vez em quando, eu cruzo com ela aqui, mas eu não sei o nome dela, ela deve trabalhar ainda por aí no hospital.

Mas essas duas, a Ana e a Vânia, sempre foram muito marcantes [...]

Nossa, me lembro muito! Claro, da Adélia, esposa do médico que foi meu pediatra, e é médico aqui na escola ainda hoje. Então, ele cuidou de muita gente da Paulistinha, ele me acompanhou e a esposa dele era professora de lá. E ela também era bem RÍGIDA

Eu me lembro que elas chamavam a atenção de uma forma mais dura. Talvez hoje, se eu fosse olhar não acharia nada, mas quando era criança para mim representava uma dureza. Claro que todas nos trataram muito bem, dizer que eu fui maltratado na Paulistinha, jamais. (Daniel)

Daniel relata que para ele a rigidez se apresentava quando as professoras utilizavam uma forma mais incisiva na maneira de falar, ou quando chamavam sua atenção. Segundo ele, essas situações o faziam achar que eram as “mais bravas”. Ainda, faz questão de deixar claro em sua narrativa que jamais sofreu qualquer tipo de maus-tratos na *Paulistinha*, e que sempre foi muito bem tratado por todos os adultos.

Figura 25 - Daniel -primeiro a esquerda- com sua turma e professoras 1987



Fonte: acervo pessoal Daniel Oliveira

Relata que tem uma vaga lembrança de ter ouvido alguma coisa sobre “*ficar pensando no que fez*”, mas não se recorda de ficar de castigo e ser privado de participar de atividades ou brincadeiras com seus colegas. No entanto, relata que havia uma situação que o desagradava durante os horários das refeições: “*Às vezes eu ficava no refeitório, acho que poucas vezes, mas me marcou também de ter que ficar sozinho no refeitório, com prato de comida esperando até ser vencido pelo cansaço*” (Daniel).

Na medida do possível colocava algum alimento no prato dos colegas que se sentavam com ele nas mesinhas do refeitório, ou alguma fruta que ele também não gostava de comer: “*Mas o pessoal ficava de olho*”.

Na década de 1980, a Paulistinha ainda não fornecia alimentação, e então Daniel revela que sua mãe preparava sua alimentação de forma saudável, mas ele comia basicamente alface e cenoura, e rejeitava os demais alimentos, contudo, sua maneira de se alimentar preocupava, e ele não sabe dizer se ficar mais tempo no refeitório era um castigo ou uma preocupação das “tias”.

Não sei se eu tinha ideia de punição, mas para mim era MUITO CHATO, chato no sentido inclusive de me chatear. Não só chato de monótono, mas também no sentido de chatear não no nível de dizer que eu fiquei magoado com aquilo, porque é uma palavra muito intensa, mas era uma coisa que me deixava chateado, porque eu queria ir com os meus amigos. Eu não tenho ideia da dimensão de tempo, pode ser que fossem cinco minutos, mas para mim era muito tempo. É como se eu tivesse passado a tarde inteira, é o que eu me recordo. É como se eu tivesse ficado lá o resto da tarde com prato na frente sem comer, tentando arrumar um jeito de me livrar daquela comida para poder ir embora. (Daniel)

Conta que permanecia no refeitório o tempo estipulado pelo adulto, mas não comia, sempre procurava uma maneira de se “livrar da comida”, e não era comendo, “*era de alguma outra maneira, dispensava um pouco no lixo alguma coisa assim, quando não tinha ninguém, escondia embaixo dos papéis do lixo, coisas desse tipo*” (Daniel).

De acordo com Augusto (1985, p. 68), o procedimento relatado por Daniel era parte das propostas do *Programa de Atividades*: “Observar o comportamento da criança quanto à postura à mesa, mastigar bem os alimentos, não falar com a boca cheia, não selecionar os alimentos de que gosta e os que não gosta”. A necessidade de comer toda a comida e não poder selecionar os alimentos desagradavam a Daniel na sua infância, mas é preciso destacar que a atitude das professoras, aparentemente individual, era parte da diretriz da instituição escolar.

Em sua narrativa declarou: “*Eu mamei no peito até muito tarde, acho que por conta disso para poder suprir essa alimentação!*” Revela que a situação era preocupação para sua mãe e para os profissionais da Paulistinha.

Minha mãe tentou, com três pediatras, docentes aqui da escola, dietas diferentes para que eu pudesse comer. Porque se não, podia não crescer direito ou alguma coisa do tipo. E então minha mãe acabou suprindo com a amamentação, como eu tive uma irmã quatro anos depois e a outra com oito anos de diferença, minha mãe não parou de dar leite, então eu tomei até o final do infantil. (Daniel)

Sua mãe era funcionária da contabilidade, e seu local de trabalho era muito próximo da creche, então ela ia até lá para amamentá-lo todos os dias, até por volta dos seis anos de idade. Na creche, havia um local próprio para o aleitamento dos bebês, e Daniel se dirigia a essa sala para mamar, sem nenhum tipo de constrangimento, pois a situação era “*uma coisa meio pública*”, e todos queriam dar um palpite ou sugestão. “*Eles falavam: faz isso que assim ele vai comer e tal, e nunca dava certo. Nada dava certo!*”. Completa a narrativa sorrindo.

A amamentação e rejeição de outros alimentos permaneceram até quando Daniel saiu da creche e foi para o 1º ano Primário em outra escola, daí passou a consumir outros tipos de alimentos, pois já não era possível *mamar*, porém, afirma que sempre foi muito seletivo quanto à sua alimentação.

Quando se lembra dos espaços internos da escola, fala de ambientes “*meio cinza*”, nada muito colorido, “[...] *acessando a memória me parecia muito mais com um hospital do que com uma escola. Se eu não estiver confundindo as escolas, me lembro de letras como A de abelha, e de algumas figuras nas paredes*”. (Daniel)

Figura 26 - Festa junina, Comunidade Infantil - 1985



Fonte: acervo pessoal Daniel Oliveira

Figura 27 - Comemoração de Páscoa, Comunidade Infantil - 1987



Fonte: acervo pessoal Daniel Oliveira

Figura 28 - Festa de Carnaval, Comunidade Infantil - 1988



Fonte: acervo pessoal Daniel Oliveira

Figura 29 - Sala de aula - Comunidade Infantil - final da década de 1980



Fonte: acervo Institucional Paulistinha

Figura 30 - Festa de Carnaval - Comunidade Infantil - Final da década de 1980



Fonte: acervo Institucional Paulistinha

Ao serem apresentadas as Figuras 27 e 28, Goreti relembra o espaço e conta exatamente onde ficava e as interações:

Essas janelas altas eram lá no prédio da enfermagem! Se você entrar lá ainda tem essas janelas nos anfiteatros, isso foi no final da década de 80. Aqui eles faziam as atividades, mexiam com massinha, também faziam as refeições e as festinhas.

Quando você entra na Escola de Enfermagem, segue em frente até o final e vira à esquerda, aí você vai encontrar o gazebo, a esquerda é essa sala, onde hoje são os anfiteatros.

[...]

Nessa época ainda não tinha refeitório, tinha uma copa, e as crianças maiores faziam as refeições nas mesinhas da própria sala, e os menores eram colocados no cadeirão. Me lembro que para os mais velhos a gente colocava uma mesa enorme, naquela parte externa da Escola Paulista da Enfermagem, e ali ele sentavam para fazer as refeições para comemorar os aniversários coletivamente. Lá fora também tinha um tanque de areia. (Goreti)

As paredes “meio cinzas” da Escola de Enfermagem, pouco a pouco, se rendiam a algumas produções das crianças em datas comemorativas, como se observa na Figura 27, que apresenta a foto do grupo de crianças com a professora, na sala onde ficavam.

De acordo com Barthes (2009), a parede serviu para compor o cenário para a foto com o destaque para a parede decorada com coelhinhos da Páscoa. A atividade aparenta ser de colagem realizada pelas crianças, dada a diferença entre elas, e ainda que supostamente tenha sido recortado pela professora.

A cena registra a preocupação além da exclusividade com o cuidado da criança, com indícios de ensino pré-escolar. As datas comemorativas faziam parte do cotidiano conforme é possível observar nas imagens apresentadas, eram previstas no *Programa de Atividades* como

atividade de iniciação musical: “Ensinar canções e músicas relacionadas com datas comemorativas, estações do ano, atividades desenvolvidas na creche, objetos animais e plantas que a rodeiam” (AUGUSTO, 1985, p. 68).

De acordo com a narrativa de Lúcia, sempre havia festas e comemorações na escola.

Tinha muitas festas, tinha todas as festas cívicas. Dia das Mães e dos Pais, tudo era comemorado, festa de Natal e tudo.

A Meire que foi uma das primeiras diretoras senão a primeira da comunidade infantil, tinha um sítio, e também fazia passeios para o sítio dela com as crianças.

Minha filha foi várias vezes, não sei se iam de ônibus, não me lembro, mas nós íamos para ajudar cuidar das crianças. (Lúcia)

Ela relata que as comemorações das “datas cívicas” a agradavam como mãe e funcionária, e relembra uma situação quando sua filha Marina chegou à *Comunidade Infantil* com oito meses. Nesse tempo era funcionária, mas ainda não trabalhava na creche.

Era final do ano, época próxima ao Natal de 1984, e as professoras tinham avisado Lúcia que haveria festinha;

Aí chegando o Natal, eu sabia que ia ter a festinha, já tinham me falado. Eu estava trabalhando e a TIA Cleusa, TIA Cleusa, uma berçarista maravilhosa, me liga, e então me falaram:

- Lúcia é da creche para você. E eu já fiquei preocupada. Eu atendi e ela estava brava, e ela falou:

- Mãe você se esqueceu que hoje é festa?

- Não, vocês me falaram e eu me lembro.

- Então cadê a roupa nova da Marina para festa? (risos)

- Eu me lembro!

E eu tive que sair correndo para arrumar uma roupa e um sapato novo para Marina colocar na festa.

Talvez outras pessoas vissem isso de uma forma grosseira, mas eu não vi. Eu vi de um cuidado e deu um respeito com a minha filha, de querer ela bonita na festa. Então, eu diria para a Paulistinha que tenho muita gratidão. (Lúcia)

Lúcia declara que é muito grata a tudo que a creche fez por suas filhas, que sempre aprovou o trabalho da creche, como as demais mães que faziam o possível para atender às demandas e não quebrar regras e tradições da escola.

Durante seu relato, por diversas vezes deu ênfase à palavra tia, pois discorda da forma que o tratamento de *tia* foi censurado ao longo do desenvolvimento da escola. A mudança da nomenclatura de tratamento das profissionais da creche é considerada assunto de extrema relevância, mas não será abordada nesta pesquisa por se tratar de discussão que não compreende a delimitação temporal deste estudo.

Ainda, destaca-se que as questões sobre os eventos realizados na creche serão citadas, no entanto, aprofundadas no próximo capítulo, quando serão discutidas rupturas e permanências da instituição escolar.

Em relação às atividades desenvolvidas, Daniel relata que se recorda de práticas de costura, e outras coisas mais lúdicas que considera de utilidade para a vida. Essa revelação de Daniel remete aos programas de atividades nos quais eram previstas atividades da Vida Prática e Desenvolvimento motor fino, no qual incluía alinhar.

Ainda se lembra das atividades de leitura, escrita, música e dança. Diz que um dos momentos que mais gostava da escola era quando a “tia” contava histórias.

Não me lembro bem, mas era como uma roda de histórias, então, nós escolhíamos livros para fazer as leituras e era muito legal! Tinha alguns livros que eram os meus favoritos, e toda vez que tinha aquela história, eu ficava vidrado naquilo, mesmo que já soubesse o final. Mas, é como se fosse uma história nova toda vez que contava, isso eu consigo lembrar, daquela sensação, que também era outra coisa que eu curti muito. (Daniel)

Os bons momentos de leitura marcaram as atividades escolares, pois as crianças ficavam ao redor da professora esperando o desencadeamento das histórias, mas não chegavam a levar os livros para casa, pois nesse tempo a concepção de leitura se pautava no oferecimento de livros somente depois que as crianças fossem alfabetizadas. Daniel se recorda do seu processo de alfabetização no último ano em que frequentou a creche, e que era parte do programa ensinar a ler e escrever pelo ensino de sílabas. Afirma que nunca gostou “dessa parte” e preferia a parte lúdica da creche.

Uma das minhas características é que eu nunca gostei dessa parte na escola, de sentar e escrever, sentar e prestar atenção! Ficar fazendo aqueles exercícios caligrafia, não me lembro se nessa época já fazia, mas para mim sempre foi muito chato isso! Eu gostava das outras partes mais lúdicas, do processo de investigação, isso eu curti bastante. Mas, sentar e ficar com caderninho[...] (Daniel)

Em uma de suas atividades de alfabetização, precisou escrever a palavra Pedro, e na tentativa escreveu “Predo”, em sua concepção a escrita estava correta. “E a professora falava NÃO, está errado, Daniel, olha o que você fez!” Daniel olhava para aquela escrita e não conseguia encontrar o erro apontado pela professora. “Era alguma atividade que estávamos desenvolvendo e precisava escrever Pedro, e esse nome marcou bastante, porque demorou muito pra eu entender que aquilo estava errado” (Daniel).

Ele não se recorda se Pedro era nome de algum colega, ou um personagem de uma história, ou seja, não sabe por que tinha que escrever, no entanto, permaneceu em sua lembrança a experiência frustrada de seu processo de alfabetização, que desapontou o menino de aproximadamente seis anos de idade.

Nesse sentido Kramer (2001) ressalta que nas décadas de 1970 e 1980 a antecipação da escolaridade poderia ser entendida como vantagem para a criança. Aspectos importantes e

significativos que deveriam ser trabalhados na infância foram sucumbidos em nome de uma alfabetização antecipada.

No entanto, Daniel destaca que a maior parte do tempo eram momentos agradáveis como música e dança. A música continuava a fazer parte das características da creche, aparecia na rotina de forma lúdica, que se tornava imperceptível às crianças se era aula ou momento de diversão.

A música fazia parte do cotidiano, talvez de uma maneira tão lúdica que eu não consigo me lembrar se tinha uma aula em que parava para aprender aquilo, aquilo acontecia naturalmente. Para mim estava dentro do que eu fazia na escola, não me ligava muito, se era aula disso ou aula daquilo. (Daniel)

Durante as atividades de música as crianças aprendiam a tocar instrumentos não complexos de percussão feitos pelas profissionais da escola, como cascas de coco, varetas e cabinhos de madeira, posteriormente utilizados nas atividades de apresentação das crianças em festas comemorativas. Cantavam cantigas de roda e dançavam lambada⁵². *“Me lembro de dançar muita lambada! Então, acho que tinha apresentação na escola, e eu tinha uma colega que dançava muito bem, e eu era o parceiro dela, disso eu me lembro bem”.* (Daniel)

Daniel conta que as crianças estavam sempre dançando, mas nem todos gostavam. A dança fazia parte do jogo de *brincar de namorar*, e durante as danças as crianças usavam a imaginação, chegando até a idealizar um casamento.

Nós combinávamos entre os colegas, eu não sei como, que nós dávamos um entre aspas “dávamos um perdido nas professoras e nas auxiliares” e às vezes nós fugíamos pra uma parte da escola e aí nós nos beijávamos. Na maior inocência, achávamos que estava namorando e já pensava em casar. Essas coisas desse tipo... Isso para mim foi muito marcante. Não eram todos os colegas, eu lembro que eram alguns meninos e algumas meninas. (Daniel)

Esses *perdidos* normalmente eram na hora da saída, quando as tias estavam conversando, um pouco mais distraídas, ou nos momentos de recreação. *“Nós tínhamos uma percepção muito clara da hora que elas não estavam prestando atenção na gente. E às vezes eu fugia com uma colega para dentro de uma sala e a gente ficava namorando (RISOS)”* (Daniel).

Das brincadeiras ainda fazia parte planejar fugir da escola, mas nunca conseguiram. O faz-de-conta era constante na infância, e a brincadeira de médico estava no rol das preferidas,

⁵² A lambada nasceu da junção de ritmos brasileiros, do forró nordestino, do carimbó amazônico, da cumbia e do merengue latino-americanos. Foi grande sucesso popular no Brasil em meados da década de 1980, sucesso internacional no ano de 1989. Disponível em <https://www.infoescola.com/musica/lambada/> - Acesso em 30/07/2018.

dada a influência do ambiente em que conviviam. Brincavam de super-herói, a imaginação e a fantasia permeavam as brincadeiras.

Eu me recordo que estava sempre fantasiando coisas nas brincadeiras, eu era uma outra coisa que não eu! Era um super-herói, na época eu era bem pequeno e bem magro, até porque não comia nada, então acabava me imaginando sempre assim MAIS FORTE, MAIS PODEROSO. Então, eu assistia às vezes filme do Schwarzenegger, e ficava fantasiando que eu era daquele jeito, daquele tamanho que era forte e grande. Sempre estava envolvido em uma fantasia. (Daniel)

É importante destacar que a imaginação e a brincadeira permearam o cotidiano das crianças na maioria dos momentos, mesmo naqueles que não eram planejados pelo adulto, que supostamente seriam momentos de espera, sabiamente aproveitaram cada minuto e cada descuido do adulto.

Já no final dos anos 1980, Rosa era diretora da Escola Paulista de Enfermagem, e relata que a construção da piscina e a diminuição do espaço externo, associado à circulação das alunas do Curso de Enfermagem junto às crianças da creche, retratavam uma situação que a preocupava. Alguns encaminhamentos começaram a ser articulados para a mudança da Comunidade Infantil.

Frente às dificuldades que eu estava observando, do ponto de vista epidemiológico, dada a quantidade de crianças... A piscina já tinha sido construída, então, o espaço de recreação diminuiu muito. Solicitamos ao diretor da Escola Paulista de Medicina outro lugar que não mais a Escola de Enfermagem. Porque eu também precisava de mais salas, salas de aula, a escola estava crescendo demais e as pós-graduações também, e já não podia mais ceder com tranquilidade todo aquele setor que era área Nobre da Escola de Enfermagem. (Rosa)

Rosa revela que houve dois casos graves de saúde com as crianças da creche, e a situação estava se tornando insalubre para crianças, funcionários e alunos. Então, passou o caso para o diretor da EPM: [...] não podemos fazer de conta que não estamos vendo os casos de hepatite. Então tivemos problemas sérios de saúde com duas crianças, e a Vigilância Sanitária foi acionada. O número de crianças era perigoso em relação ao espaço. (Rosa)

Diante dessa situação, a EPM alugou um sobrado na Varpa na mesma rua em que tempos depois foi construído o prédio da Paulistinha, e desse modo iniciaram a captação de verbas para a mudança completa da creche para outro local, visto os problemas já apontados.

A creche foi chamada de *Comunidade Infantil* durante o período em que funcionou no prédio da Enfermagem. Ali ficaram as memórias, as boas recordações e também algumas frustrações de um tempo em que os envolvidos buscaram acertar e oferecer o melhor atendimento dentro de suas possibilidades. “*Comunidade Infantil, a gente queria dar uma ideia de valorização das relações, de aconchego, comunidade é tudo que te aproxima do outro*” (Conceição).

Na Comunidade Infantil foram construídas relações que se intensificaram, mas também se alteraram ao longo do tempo, como a organização das rotinas e dos espaços, e as concepções que pautaram o período.

No próximo capítulo serão apresentadas as transformações e apropriações que aconteceram na história da creche. Considerando o processo de institucionalização, de escolarização e ampliação da modalidade de atendimento, serão apresentadas outras concepções, como composição da construção identitária dessa *Instituição*, adquirindo distintas culturas e valores que comporão a história da instituição.

A tarefa de enfrentar a História é arriscada; os problemas brotam de todos os lados e ganham as mais diferentes formas. Mas a tarefa em relação à História da Educação é arriscadíssima. Os historiadores, mesmo admitindo as suas dissensões, pelo menos aludem-se mutuamente, porque, bem ou mal, reconhecem o ofício de historiar. Mas a quem se reporta aquele que investiga a História da Educação?

(Mirian Jorge Warde)

CAPÍTULO III – A Escola Paulistinha de Educação - “outros tempos”: transformações e apropriações de uma Instituição Escolar

Neste capítulo se encerra momentaneamente essa pesquisa como possibilidade de novos encaminhamentos e prosseguimentos do estudo já realizado. Aqui serão discutidos as práticas e valores que permaneceram ou sofreram ruptura no decorrer dos tempos, como também as novas culturas que se formaram no período de transição da Comunidade Infantil para Paulistinha, que compreende desde os finais dos anos de 1980 até 1996. Em 1995, a Paulistinha muda-se dos sobrados para o prédio novo, imóvel construído para esse fim, e em 1996 amplia o atendimento para o Ensino Fundamental, adquirindo outras configurações institucionais que não serão objeto de estudo nesse momento.

Assim como a creche, a EPE também expandia cada vez mais as suas atividades no final da década de 1980 os espaços utilizados pelas crianças da creche tornaram-se essenciais para a expansão da EPE. *“Em 1989 começa a mudança, eram 50 anos da Escola Paulista de Enfermagem, e eu precisava de mais espaço! Precisava de espaço para sala de aula, precisava de tanta coisa!” (Rosa)*

Durante esse processo houve a mudança do endereço, mas também do nome de *Comunidade Infantil* para *Paulistinha*, momento em que a Escola Paulista de Medicina assumiu definitivamente a creche. Como medida paliativa foram alugados dois sobrados na Rua Varpa para acomodação das crianças, ampliando ainda mais o número de atendidos. E então houve a contratação de mais profissionais, entre eles alguns com formações específicas na área da Educação. Para o novo endereço foi levado tudo o que fazia parte do cotidiano, e que era importante para a *Comunidade Infantil [...] todas as crianças, os funcionários, gatinho, coelhinho, tudo o que tinha ali foi junto! (Rosa)*

Então começou todo um processo no MEC para se tornar Escola Paulistinha de Educação. Esse período de transição durou um bom tempo. Me lembro que a minha filha estava de 2 para 3 anos quando nós mudamos da Escola de Enfermagem para cá, ela nasceu em 1987, portanto isso aconteceu em 90. É isso! Bem no início da década de 90. (Goreti)

3.1 OUTROS TEMPOS, OUTRAS CONFIGURAÇÕES: DA COMUNIDADE INFANTIL À PAULISTINHA

Com a mudança para o novo endereço e a chegada dos novos atores, as relações, a organização e as propostas da instituição se alteraram, e se ampliou o atendimento da creche. Por mais de 20 anos a *Comunidade Infantil* foi considerada segunda casa para os que ali

trabalhavam e frequentavam, e na década de 1990 passa a adquirir uma configuração mais abrangente do ponto de vista da institucionalização.

As instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna no e pelo relacionamento com a realidade envolvente [...]. Na sua ação concreta e do cotidiano, como na dimensão temporal, as instituições educativas, sendo instâncias complexas e multifacetadas, engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que constituem em fatores de diferenciação e de identidade. (MAGALHÃES, 2004, p. 69)

A *Comunidade Infantil* havia funcionado por duas décadas nas dependências do prédio da EPE. Quando criada funcionava em situação improvisada, todavia, ao longo do tempo ganhou outras organizações mais estruturadas, adquirindo visibilidade e credibilidade institucionais. A creche ampliou-se de tal forma que foi reconhecida pelas mães e por toda a Comunidade Escolar por seu trabalho de *excelência* no atendimento das crianças. O espaço constituído outrora já não pertencia a esse momento de mudanças para os sobrados, outras relações passavam a ser constituídas, dando outro sentido à *Creche*. Dessa forma, a mudança do local de imóvel, associada a outros fatores, trouxe distintas perspectivas para a Instituição.

De acordo com Certeau (2014), as narrativas orais fazem parte de um trabalho interminável que compõem o espaço, verificam e confrontam experiências, confirmam ou deslocam as fronteiras. Os relatos se apresentam como um campo abundante em relação à espacialidade das instituições, ali se manifestam as intenções, as relações, os valores adquiridos e construídos, desse modo, é um ato culturalmente criador.

A composição do novo espaço da creche como *escolar*, para além dos cuidados básicos, se manifesta durante os relatos. A organização do espaço, rotina, planejamento, atividades, reuniões, preocupação com assiduidade das crianças, horário de entrada e saída, juntamente com aspectos de cuidados básicos, como alimentação, sono e limpeza, compõem o cenário dessa fase da Instituição.

O relato de espaço é em seu grau mínimo uma língua falada, isto é, um sistema linguístico distributivo de lugares sendo ao mesmo tempo articulado por uma “focalização enunciativa”, por um ato que o pratica. [...] Basta aqui, antes de ir buscar as suas indicações na organização da memória, lembrar que com essa anunciação focalizante o espaço surge de novo como lugar praticado. (CERTEAU, 2014, p. 198)

A transformação das creches em Instituições Escolares, para além dos atendimentos básicos das crianças, era discussão que permeava o campo teórico, e desencadeou algumas ações no início dos anos de 1990, assunto retomado mais adiante. Magalhães (2018, p. 48) frisa que “Ainda que, neste como em outros domínios, os discursos críticos e de mudança corram bem mais velozes que a realidade, as principais correntes pedagógicas estruturaram-se, tomando a escola como centro e como local de mudança”.

Para a implantação da nova proposta institucional muitos funcionários foram contratados. e, nesse momento a Enfermagem Pediátrica foi saindo de cena e dividindo a responsabilidade da Creche com outros Departamentos, que passaram a fazer parte diretamente da organização da Paulistinha, como a Escola Paulista de Medicina e o Departamento de Assuntos Comunitários (DAC). Desse modo, a Creche foi transferida para o novo endereço com outras perspectivas de organização institucional, entre elas a escolarização.

Depois de muita luta e reivindicação tudo foi mudando. Foi criado o Departamento de Assuntos Comunitários o DAC, para olhar as questões sociais dos Servidores e dos profissionais do Hospital, e então a Comunidade Infantil que ainda não era Paulistinha passou a pertencer a esse departamento.

[...] Em relação a transição não foi muito tranquilo e nós tivemos que vir para essa situação provisória por conta de questões institucionais. Mas estávamos na luta e sabíamos que um dia isso ia melhorar. (Goreti)

Era um sobrado, ainda não havia a segunda casinha do lado. Ali, eles já chamavam de Escola Paulistinha de Educação Infantil.

Foi aumentando a demanda da Paulistinha e foram criadas mais vagas, então foi alugado outro sobrado que era só para o berçário. Os sobrados eram duplicados, e em uma parte ficava só o berçário de 0 a 2 anos.

Eles eram coligados, e tinha uma sala para cada turma de todas as idades, a gente tinha crianças desde os 3 meses de idade. Os sobrados eram exatamente onde é o prédio novo, que depois foram demolidos.

[...]

Eu sou dessa época (.) em 1990 tinha um grupo de Berçário 0 a 2 anos que ficava em uma parte do sobrado, os outros grupos ficavam no outro sobrado e era dividido em 5 salas, Maternal I crianças de 2 a 3 anos, Maternal II de 3 a 4 anos, Jardim 4 a 5 anos e 5 a 6 e Jardim II e o Pré para as crianças de 6 anos, por que naquela época só ia pra escola com 7 anos. (Rosangela)

Rosangela⁵³ foi uma das primeiras recreacionistas da Paulistinha. Chegou à Instituição no momento de transição, em que a creche passou a funcionar na Rua Varpa. Tinha 19 anos, era estudante de Pedagogia e assumiu o grupo de Maternal I - crianças de dois anos. “*Me formei em pedagogia no ano de 1991 na universidade Ibirapuera, mas eu já trabalhava em escolinhas perto de casa como recreacionista. Eu era a única que estava próxima de se formar*” (Rosangela).

É funcionária da UNIFESP e hoje pertence ao Departamento de Recursos Humanos. Durante sua narrativa revela que o cargo de recreacionista era muito mal remunerado, e assim que teve oportunidade prestou novo concurso para exercer cargo distinto na mesma instituição. A questão salarial e a desvalorização da carreira permeiam a fala dos entrevistados que fizeram parte da história como funcionários da instituição na década de 1990.

O desconhecimento sobre a história de criação e implementação da creche é revelado durante as narrativas dos novos profissionais. Os caminhos percorridos até aquele momento,

⁵³ Rosangela Ventura - entrevistada em 17 de julho de 2018.

que reverberaram na aquisição dos sobrados e nos projetos de construção do novo prédio, foram ignorados. Mas os que vieram da *Comunidade Infantil* conservavam um apreço muito grande:

Elas eram enfermeiras pediátricas e eu me lembro especificamente de duas que fizeram cursos espetaculares na França, e elas traziam todo aquele know-how para a gente sobre motricidade e psicomotricidade. Então, além dos cuidados de higiene e da alimentação, também tinha muito esse foco no desenvolvimento saudável. Tive muito contato direto com a Dona Marianna Augusto, com a irmã dela, com a Esmeralda, com a Rosa Pimenta, com a Aparecida Mancio foi um pouco menos. (Goreti)

Ao passo que eram lançadas perguntas em relação aos antigos responsáveis pela Creche, como dona Marianna Augusto ou Carlini, os funcionários desse outro momento afirmavam que nunca tinham ouvido falar. *“Não conheço! Quem é Marianna Augusto? [...] Carlini também não conheci. Ela era da enfermagem também? Não estava lá quando cheguei... (Rosangela)*

Nota-se um desconhecimento em relação à história inicial. É possível afirmar que poucas pessoas conheceram o percurso da Comunidade Infantil. Os que conheceram a história são aqueles que de alguma forma também viveram aqueles momentos, mas essas pessoas não conseguiram fazer ecoar o trabalho construído e realizado. Durante as narrativas observa-se o apagamento tanto do trabalho como das pessoas que um dia foram fundamentais para a existência da instituição.

De acordo com Halbwachs (2003), as memórias são construídas coletivamente, e essa consciência coletiva é responsável pelas tradições passadas de geração em geração, e resultam na continuidade da cultura, valores e costumes sociais ideologicamente selecionados. No entanto, é preciso destacar que os esquecimentos também são experiências necessárias que fazem parte da memória coletiva, que são sociais, seletivas e lidam diretamente com a descontinuidade das experiências históricas.

Como parte desse apagamento, é possível ressaltar a dificuldade na localização de registros institucionais do período em que a creche funcionou na Escola Paulista de Enfermagem. Marianna possuía algumas fotos e as forneceu para a escola já nesse outro período, mas não sabe se foram utilizadas e protesta:

Eu até vou pedir um favor para você, pra ver se encontra minhas fotos. Quando houve uma comemoração de aniversário na escola, eu dei um mundo de fotos para usarem. Eu pedi para me devolverem, mas a Maria Augusta, que já falecida que, era uma auxiliar de enfermagem muito ligada as professoras, viu uma porção de fotos dos médicos rasgadas e jogadas na Rua Napoleão de Barros. As minha nunca me devolveram! Ali foi criado um mundo um pouco diferente! Então as fotos que eu tinha daquela época, eram essas! Mas nunca tirei fotos com as crianças, naquela época eu não tinha interesse. (Marianna)

Durante o processo de pesquisa as fotos de Marianna não foram reencontradas, somente imagens do acervo institucional referente à década de 1990 foram localizadas.

A história vivida antes da década de 1990 pareceu ser desconsiderada naquele momento, de modo que a primeira vista não havia continuidade em relação aos valores que eram caros aos participantes da criação e implementação da creche. Marianna lamenta nunca ter sido chamada para participar de festividades na *Creche* após a saída do prédio da Enfermagem, e ainda afirma que o nome dado à instituição não reflete a história vivida.

Chamar a creche de Paulistinha! Eu acho ridículo esse nome! [...] Eu já nem estava no Brasil [...] tinha uma pessoa que começou a trabalhar lá na administração da Escola Paulista de Medicina e passou tudo isso para o nome da Paulista, e então ficou com essa besteira de chamar de Paulistinha. Na verdade, a creche deveria chamar Madre Domineuc, que era o nome da fundadora da Escola, ou Madre Áurea, porque foi na gestão dela que a creche foi fundada. Infelizmente passou tudo para a Paulista de Medicina, como se a medicina tivesse algum interesse ou capacidade de fazer aquilo, mas não tinha! Como não tem até hoje! (Marianna)

As fundadoras da creche despedem-se aqui. Os novos personagens que compuseram essa história multifacetada não chegaram a conhecer a relevância das funcionárias da enfermagem e das mães no percurso da Paulistinha, responsáveis pela organização do espaço, captação de recursos e implementação de propostas, mesmo que, não de forma ideal, mas real e possível para o momento histórico.

3.2 PAULISTINHA DE CASA NOVA: RESPIRANDO NOVOS ARES, MAS NEM TANTO...

A concepção de atendimento das Instituições de cuidados da criança entre Creche e Escola Maternal permanecia desde o início do século XX, e se materializou na *casa nova*, nas propostas e divisão das crianças nos dois imóveis. De acordo com Augusto (1985), as Instituições brasileiras de cuidados das crianças pré-escolares atendiam a crianças de zero a seis anos, e deveriam adotar uma proposta que incluíssem “[...] em seu quadro de trabalho, além de enfermeiras, pediatras, pedagoga e professoras com especialização em educação pré-escolar e, quando possível, psicólogas com especialização na área infantil” (AUGUSTO, 1985, p. 16).

Dentro dessa proposta de atendimento diferenciado para os cuidados com as crianças foram adquiridos os novos imóveis e a creche seguiu em funcionamento. À medida que surgiam as necessidades os ambientes eram adaptados pelos responsáveis.

A gente chamava os sobradinhos de Castelinho, porque parecia um Castelinho mesmo! O primeiro lado que tinha um portão de abrir e fechar era a pré-escola e o berçário do outro lado. [...] Eram dois sobrados geminados com três quartos em cima que nós transformamos em salas enormes. Eles aproveitaram o fundo da casa e construíram como se fosse uma edícula e fizeram mais duas salas, e interligaram o térreo dos sobrados quebrando os paredes, ficou uma área muito ampla.

Foi ampliando, mas já com a gente lá dentro, até chegar com duas salas por idade. Eu creio que no ano de 1995 já eram duas salas por idade, e então, deixou de ser 20 a 25 crianças e passou a ser em média de 50 crianças em cada faixa etária. Os bebezinhos ficavam na parte de cima, e quando os pais chegavam, entregavam os filhos LÁ EM CIMA E DEPOIS RETIRAVAM OS FILHOS LÁ EM CIMA! (Rosângela)

Quando a Pati entrou ainda não era o prédio novo, na época tinha uma casa e as crianças pequenas ficavam no sótão, era uma escadinha bem estreita. Era um Casarão na Rua Varpa que eles compraram para poder começar a trabalhar com a Paulistinha. Eles estavam reformando e os bebês ficavam lá em cima. Era uma ESCADINHA DANADA para subir!

Quando as crianças começavam a engatinhar não tinha problema, porque tinha um portãozinho e era seguro. Na sala do berçário tinha um berço para cada criança e coisas que as crianças gostavam, tinha enfeites, desenhos... Era um quarto muito gostoso! Era muito aconchegante e as crianças gostavam de ficar ali.

Acho que na turma dela tinha umas 13 ou 14 crianças com três adultos para cuidar. Sempre tinha alguém e a sala nunca ficava sozinha.

[...]

Às vezes a gente questionava: Hoje está frio e essas janelas estão abertas? E elas falavam: A gente não pode fechar porque tem muitas crianças e se fechar algum vírus aqui dentro contamina todo mundo. Então, a gente procurava levar bastante cobertor para deixar lá, cada criança tinha o seu, era muito frio porque era no sótão. No começo a gente também levava lençol, mas depois a escola começou a expandir e já não precisava mais, porque a escola ia fornecer. (Sidnéia)

Sidnéia⁵⁴ é mãe da ex-aluna Patrícia, que frequentou a Paulistinha de 1992 a 2002, foi funcionária da área administrativa da Escola Paulista de Medicina e trabalhou em diversos setores. Quando sua filha nasceu ela trabalhava na Bireme⁵⁵, e antes de se aposentar trabalhou no Departamento de Recursos Humanos da Unifesp. Relata que sempre foi moradora da Zona Leste de São Paulo, e já trabalhava há cinco anos na Instituição quando engravidou de Patrícia. Logo que descobriu a gravidez foi até a Paulistinha reservar sua vaga.

Eu fiz a reserva de vaga assim que eu engravidei.

Quando soube que estava grávida eu fui lá. Me chamaram de louca, porque os meus filhos já estavam com 10 e 12 anos na época. E já fiz a minha reserva de vaga quando eu estava grávida de 3 meses!

Ela nasceu em maio e eu tive a licença-maternidade, se não me engano de 3 meses, mas eu emendei com a licença prêmio e consegui ficar com a Pati até os oito meses. Quando eu voltei a trabalhar ela já foi para Paulistinha.

Nós morávamos lá na Zona Leste e vínhamos de carro com meu esposo, nós a colocávamos no bercinho e ia embora. Meu esposo também era funcionário da Unifesp, mas infelizmente hoje já é falecido. (Sidnéia)

As narrativas revelam que a adaptação dos novos imóveis possibilitou o aumento da oferta de vaga, e a garantia de um bom atendimento para crianças. Mas o número ofertado ainda

⁵⁴ Sidnéia Vogel - entrevistas cedidas a 1º de agosto de 2018 e 13 de março de 2019.

⁵⁵ Bireme (Biblioteca Regional de Medicina) - criada em 1967 mediante convênio entre a OPAS e o Governo do Brasil, representado pelos Ministérios da Saúde e da Educação, a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo e a Escola Paulista de Medicina. Era um centro dirigido pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), foi o escritório da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o continente americano. Em 2000 foi institucionalizada a Biblioteca Central com a fusão dos serviços locais da Bireme com a Biblac (Biblioteca Acadêmica) num espaço único. Teve a alteração do nome para Biblioteca Campus São Paulo em 2014. <http://www.bibliotecacsp.sites.unifesp.br/sobre/apresentacao/historia>. Acesso em 28/04/2019.

não era suficiente para atender a toda a demanda. A matrícula na Paulistinha continuava vinculada à condição de ser filho ou filha de mãe trabalhadora, respeitada a ordem de inscrição. A condição de reserva de matrícula durante a gravidez era situação comum nessa instituição.

De acordo com Campos (1992) desde a segunda metade dos anos de 1980 os discursos e as retóricas sobre os direitos da infância tiveram desdobramentos em políticas sociais para o cuidado e educação das crianças pequenas. A Constituição Federal de 1988 foi considerada grande marco para os direitos civis que haviam sido cerceados durante o longo período de ditadura, que perdurou até a metade da década de 1980. A *Constituição Cidadã* apresenta em seu artigo 227 os deveres em relação à criança, jovem e adolescente:

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1998)

Além dos direitos de ordem social, a CEF 1988 determina a efetivação do direito educacional das crianças pequenas; na Seção I da Educação é estabelecido no “Art. 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1998).

Pela primeira vez a educação das crianças pequenas foi prevista em lei, situação considerada inovadora, pois ampliava a concepção de cuidados para cuidar e educar, circunstância nada confortável, dado o percurso histórico das creches.

É preciso considerar que até o início da década de 1990 as creches contavam com a maioria das professoras leigas; as Auxiliares de Enfermagem faziam parte dos quadros de funcionários e eram consideradas chefia na hierarquia funcional. Nesse tempo poucas creches tinham a figura da Coordenadora Pedagógica, e a Direção era exercida na maioria das vezes por uma assistente social.

De acordo com Rosemberg (2008), no início da década de 1990 havia uma grande crítica das alas progressistas da Educação⁵⁶ em relação à concepção de Pré-escola como programa compensatório e preparatório que vinha se implantando desde a década anterior. A concepção

⁵⁶ As alas progressistas da Educação apoiavam-se na análise crítica das realidades sociais, implicitamente ligadas às finalidades sociopolíticas da educação. A Pedagogia Progressista apresenta-se como instrumento de luta ao lado de outras práticas sociais na perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe no rumo de um novo projeto de sociedade, a escola possui papel relevante e indispensável. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/pedagogia-progressista/35823>. Acesso em 20/07/2019.

de educação das crianças pequenas ainda não aparecia como direito, mas medida preventiva ao fracasso escolar.

É importante destacar que o processo não foi natural, mas conflituoso e de disputa. As orientações produzidas nos finais dos anos 1980 e início dos anos 1990 foram construções sociais e políticas que trouxeram tensões e coalizões nos diversos setores. Na inclusão das creches no sistema educacional “[...] ocorreram tensões, inicialmente, entre as instâncias administrativas da educação e da assistência social que, com a inclusão de creches e pré-escolas no sistema educacional, “temiam perder” um filão importante de sua ação.” (ROSEMBERG, 2008, p. 20)

A Instituição que até então tinha os cuidados básicos como pressupostos do trabalho com a criança pequena, nesse momento passou a discutir a educação dos pequenos. Essas discussões muitas vezes compreendidas de forma equivocada, endossavam as propostas de escolarização das creches que se materializavam nos fazeres e na organização do espaço, como atividades de coordenação motora fina (pontilhado, alinhavo, caminhos a seguir com lápis, dentre outros), de escrita (letras e palavras), atividades em papel (cópia e pintura de desenhos mimeografados), listas de materiais, salas com mesas e cadeiras, alfabetos nas paredes, rotinas e comemorações, aspectos que precisavam ser articulados com as dimensões assistenciais e de saúde preventiva que continuavam a permear as ações das creches.

A Paulistinha não era vinculada a órgãos oficiais da Saúde ou da Educação no início da década de 1990. Mas a instituição seguia as orientações para os cuidados das crianças pequenas daquela época, que abandonavam o binômio saúde e nutrição das décadas anteriores e indicavam o cuidar e educar:

[...] nós não tínhamos nenhuma fiscalização da prefeitura, mas tínhamos alvará de funcionamento somente do corpo de bombeiro.

O meu período foi o início do Sobradinho, daquela frente, do momento do alvará que foi expedido pelos bombeiros. Já tinha todos esses planos, antes de derrubar ou construir alguma coisa, as coordenadoras tinham que saber se as escadas seriam emborrachadas, se teriam corrimão ou não. Nos cinco primeiros anos cada qual com a sua função, isso foi fundamental e assim foi só crescendo! (Rosângela)

Eu me lembro bem do pré, daquela parte de alfabetização. Cada dia a gente aprendia uma letra, e eles colocavam um quadro na sala com aquela letra, por exemplo D de dado, de dedo... E tinha as figuras na sala, que era toda colorida, isso me marcou bastante.

[...]

Elas explicavam a lição na lousa e davam uma folha, porque tinha que ter a parte da coordenação. Eu me lembro que era assim, A de abelha e com as outras letras também. As letras mais difíceis que eram o H, K e o Q eles deixavam mais para o final [...] não vinha na sequência do alfabeto porque elas achavam que ia confundir muito a cabeça da gente. Me lembro também que elas ensinavam palavras com lh com c cedilha.

Eu gostava dessas atividades, como eu fiquei lá praticamente a vida toda, só saí com 10 anos. Quando eu saí de lá para mim foi um choque e a sofri bastante ver aquele

monte de coisa diferente. Eu estava naquele mundinho ali em que os pais iam buscar, então, quando eu saí foi totalmente chocante. (Patrícia)

Diante dos relatos é possível ressaltar a permanência em relação às práticas tradicionais de alfabetização. Na década de 1970, as atividades de ensino do ler e escrever apareciam nos relatos de Rosa e Suzana com a professora Carlini, que segurava as mãozinhas de Alessandra e Daniela para lhes ensinar as letras, gesto compreendido pela família como ato de carinho e dedicação. Na década de 1980, essas práticas também aparecem no relato de Daniel nos momentos em que precisava ficar bons tempos na frente do caderninho, e também na atividade em que escreveu “Predo”, destacando que sua escrita não foi compreendida pela professora. Já na década de 1990, a alfabetização retorna à lembrança de Patrícia no momento em que relata ter sido alfabetizada com o ensino de letras isoladas, associadas sempre a uma imagem, de forma fragmentada. Mas, diferentemente de Daniel, a menina demonstra que gostava dessas atividades.

Figura 31 - Sala do Grupo de Pré-escola -1994



Fonte: acervo Institucional Paulistinha

A figura acima ilustra a sala de aula que a Patrícia descreve em sua narrativa, embora não seja sua turma o cenário da sala de aula aponta para a permanência das práticas referidas. Mesmo que aparentemente o objetivo do fotógrafo tenha sido retratar o carnaval como data comemorativa, a paisagem compõe a concepção de *Escolarização* daquele momento.

Patrícia⁵⁷ é ex-aluna da Paulistinha, chegou ainda bebê, com mais ou menos três meses. Frequentou a escola de 1992 até 2002, quando completou dez anos e foi para o Ensino Fundamental II em outra escola da região. Conta que tem poucas recordações do período que antecedeu seus seis anos, no entanto, retoma as memórias desse tempo quando sua mãe conta

⁵⁷ Patrícia Vogel - entrevista cedida em 13 de março de 2019.

suas histórias. “Minha mãe conta que eu fui aluna das primeiras turmas da Paulistinha no prédio novo, e me lembro de um quadro que tinha na entrada com foto de todas as crianças da turma de quando nós éramos bebês. E tem alguns deles que são meus amigos até hoje!” (Patrícia)

Patrícia formou-se em Farmácia no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas- FMU, e é pós-graduanda em Farmácia Clínica pelo Hospital Albert Einstein. Ela conta que está noiva e vai se casar em fevereiro do próximo ano:

Vou chamar o pessoal que estudou comigo que a gente tem contato até hoje. Foi muito bom ver todo mundo crescendo, assim foi uma época muito boa [...] com a professora Lilian eu tenho contato até hoje. Eu tenho várias fotos com ela eu vou casar e vou convidá-la. (Patrícia)

Em meio às mudanças institucionais, as relações de cuidados e as amizades acompanham a história da instituição, características identitárias da creche. É possível observar que os laços de amizade, construídos a partir das relações vividas na creche, revelam-se ao longo das narrativas dos diferentes tempos.

O cuidado com o espaço da criança também compõe as narrativas relativas à questão dos cuidados. Os entrevistados revelavam que enquanto a Instituição funcionou na Rua Napoleão de Barros a organização da creche se misturava à Escola de Enfermagem. Embora apresentasse uma proposta própria, e uma organização muito peculiar de instituição para crianças pequenas, a localização no mesmo prédio fazia com que questões institucionais da EPE se manifestassem no cotidiano, como na apresentação de seus ambientes de cor cinza, conforme relatou Daniel. Já no novo endereço, o espaço era todo destinado à criança, e os ambientes adquiriram outra organização, na tentativa de se aproximar mais do universo infantil.

Figura 32 - Hora do descanso, Sala do Maternal I - 1990



Acervo particular Rosangela Ventura

Figura 33 - Escadinha que levava aos berçários do sobrado - 1991



Acervo Institucional Paulistinha

Figura 34 - Parte térrea do sobrado - 1991



Acervo Institucional Paulistinha

Figura 35 - Hora da refeição na sala de atividades - 1991



Acervo particular Rosangela

Figura 36 - Rosangela com sua turma de Minigrupo I - 1991



Fonte: Acervo particular Rosangela

Figura 37 - Patrícia e Augusto no Berçário -1993



Fonte: Acervo particular Sidnéia Vogel

Sidnéia conta que a última foto foi tirada no berçário pela professora Lilian. Revela que as crianças adoravam brincar nos cantinhos da sala e que diversas vezes os berços fizeram parte da brincadeira. Nessa época cada criança tinha seu berço, mas eles não tinham lugares fixos, e a organização do ambiente se quebrava à medida que as crianças solicitavam. Mesmo que não falassem convencionalmente, a professora entendia a linguagem das crianças e proporcionava condições para que elas ficassem juntas, e a rotina se tornava mais agradável. *“Eu me lembro de minha mãe contar que eu dormia de mãos dadas com o Augusto. Eu era um bebê de um aninho e pouco.” (Patrícia)*

Me lembro de a Lilian falar que na hora de dormir a Patrícia e o Augusto ficavam em pé nos berços papeando, e era só juntar os berços que eles dormiam na hora. Então, ela encostava os berços e um pegava na mãozinha do outro e dormia. E ela falava que se não fizesse isso, eles não dormiam e também não deixavam ninguém dormir. Só assim para eles dormirem a tarde. (Sidnéia)

É possível notar nas imagens acima, já nos sobrados, as mudanças em relação à concepção de ambiente. A organização dos espaços, as paredes, portas e corredores se renderam às decorações infantis, o que tornava o ambiente ainda mais acolhedor para as crianças e suas famílias. As cores, os desenhos decorativos, alfabeto, os varais com atividades, os desenhos na lousa (como na sala do maternal), as mesinhas nas salas e o uniforme são algumas marcas que indicavam a materialização da nova proposta que se buscava implementar naquele momento, *A Escolarização da Paulistinha*.

As condições materiais, os modos como eram organizados os espaços e as estruturas de funcionamento indicavam a materialidade das propostas pedagógicas de determinada Instituição Escolar. Observa-se que o bem-estar das crianças, o atendimento, além dos cuidados, a preocupação com o desenvolvimento, a aprendizagem e as relações estabelecidas sempre

foram preocupação dos responsáveis pela creche. Mas nota-se alteração na forma como a creche trabalhava. As transformações e as mudanças acompanham a história das instituições escolares que não são estáticas, mas dotadas de sentidos e movimentos.

Na década de 1990 a Paulistinha contava com três pedagogas responsáveis pela organização e administração, além das auxiliares de sala e das recreacionistas da área educacional, que compunham o quadro pedagógico. *“E aí eles escolheram três pedagogas oficiais, que já estavam na Instituição: uma para ser Coordenadora pedagógica, uma Orientadora Educacional e uma Diretora”* (Rosângela).

Esta reificação e estas otimização institucionais, por constituírem fator determinante na materialidade e no desenvolvimento da ação, uma vez que não correspondem a adequações estratégicas pontuais, são a base da hermenêutica reflexiva que caracteriza toda a ação educativa, revelando, entre outros aspectos, a sensibilidade, o peso e a significação da participação dos sujeitos educacionais. (MAGALHÃES, 2004, p. 45)

A preocupação com os cuidados e a oferta de um serviço que oferecesse tranquilidade às mães exercerem seu trabalho, principalmente no Hospital São Paulo, fizeram com que outras formas de atendimento fossem adotadas pela Paulistinha na década de 1990.

Eu fui uma das precursoras dessa história antes do desmembramento lá na enfermagem! Eu me lembro muito bem, começou com a necessidade de uma pessoa que trabalhava na radiologia, que voltou da licença-maternidade por exigência do seu chefe e seu filho ainda era muito novinho.

Essa funcionária tinha mais que um vínculo com a instituição, pelo cargo que ela ocupava envolvia outras remunerações. Então, o chefe precisava dela e dizia: Ela tem que voltar, ela tem que voltar! E essa pessoa trabalhava aos finais de semana. Os profissionais que trabalhavam na Escola de Enfermagem, trabalhavam só de segunda a sexta, mas o pessoal do Hospital, da Enfermagem do Hospital, do Raio X e do Centro Cirúrgico tinham que trabalhar aos finais de semana.

E aí começou essa história especificamente por essa pessoa. Então, nós começamos fazer os plantões aos finais de semana. No início era só um plantão de 6 horas.

Houve uma certa pressão institucional. Por que o chefe precisava da funcionária e ela tinha uma criança e alguém precisava cuidar do bebê. Também tínhamos diretores da Escola que tinha um olhar muito maternal para as crianças. Então a regra era: Atenda, cumpra! Assim iniciou com esse atendimento ainda na enfermagem. (Goreti)

Teve um tempo em que a parte da Educação Infantil da Paulistinha funcionou de final de semana, essa foi uma coisa que a gente sempre quis mudar, porque ela funcionava em horário hospitalar das 7 h às 7 h. Na época era para ajudar os funcionários.

A creche funcionava de final de semana, sábado e domingo, mas não compensou. Acho que foi por um breve período na década de 90. Não compensou porque nós tínhamos que ter serviço de limpeza, segurança e demais funcionários. Ainda, os funcionários não ganhavam hora extra e não ganhavam por trabalhar no sábado e domingo, era em regime de plantão e muitas vezes eles faltavam. Era muito gasto. Muitas mães eram plantonistas do Hospital, mas nem todas usavam o serviço da creche. Eram poucas crianças atendidas para uma demanda muito grande de trabalho, então não compensava. [...], mas, nunca funcionou à noite nem em feriados. (Conceição)

Conceição conta que esse trabalho acontecia em regime de plantão, pois as funcionárias do Hospital São Paulo, que também eram mães da Creche, trabalhavam nos finais de semana.

O regime de trabalho foi adaptado ao da saúde, que se incorporou à organização da Instituição Escolar. Embora nos finais de semana fosse um número reduzido de crianças, devido à ausência dos funcionários, muitas vezes não havia adultos para o atendimento. Os funcionários não ganhavam extra pelas horas trabalhadas e trocavam as horas acumuladas no sábado ou domingo por dia de folga, a ser tirada no meio da semana, situação que trazia prejuízo à equipe que ficava desfalcada no momento em que havia maior concentração de crianças.

Depois de um tempo, o atendimento nos finais de semana passou a ser realizado pelo pessoal da Enfermagem, que recebia pelas horas extras trabalhadas. Durante as narrativas Goreti manifesta que durante um período participou do atendimento das crianças.

Depois quando fomos para o sobrado já eram plantões remunerados, sempre vinham duas profissionais para ficar com as crianças. Nunca foi imposto nada, era um voluntariado e ele ganharia hora extra. A gente ia se intercalando em um final de semana por exemplo, vinha eu e mais uma, no próximo já eram outras duas e nós éramos remunerados por isso. (Goreti)

O atendimento nos finais de semana era organizado por meio de um levantamento com as mães que necessitariam do serviço, no entanto, compareciam menos de 50% do número das crianças previstas.

Os dados começaram a ser organizados e contabilizados pelo DAC, responsável pela creche. A baixa frequência que em alguns dias chegava à relação de uma criança para cada funcionário, e nos dias de maior movimento chegando a 2,8 crianças para cada adulto, além do alto gasto com os salários, que a cada dia de trabalho no final de semana era equivalente a 10% a mais no salário do funcionário, levaram o DAC a solicitar a suspensão das atividades. Foram apresentadas duas medidas a serem tomadas: o encerramento das atividades ou, como segunda medida, a contratação de funcionários especificamente para esse fim, que teriam sua jornada complementada durante a semana. Mas as solicitações não foram atendidas, e o serviço durou mais de uma década. Quanto ao encerramento desse atendimento Goreti conta:

Isso foi mais recentemente, porque isso perdurou por muitos anos. Foi se expandindo e cada vez mais mães da enfermagem traziam seus filhos, porque ali tinha garantia de que as crianças teriam onde fica aos finais de semana. Principalmente as mães que amamentavam, por que naquela época as mães retornavam da licença maternidade com 3 a 4 meses e as crianças estavam mamando. Então as mães saíam do seu trabalho vinham amamentavam, corriam trabalhavam e voltavam... Isso era de segunda a segunda.

Geralmente elas pegavam folga de final de semana, mas havia esses casos especiais quando elas exerciam outras atividades e tinham que trabalhar. (Goreti)

Uma vez criado o atendimento nos finais de semana passou a ser considerado direito adquirido para aqueles que necessitavam do serviço, além do favorecimento da organização do

trabalho nos plantões do Hospital. Segundo as narrativas, o principal motivo que impulsionou a iniciativa.

As entrevistadas não sabem precisar quanto tempo a Paulistinha ofereceu atendimento, mas revelam que o encerramento foi muito “laborioso”, e necessitou de vários trâmites institucionais, levando à suspensão das atividades somente no ano de 2003.

É preciso destacar que nesse período de transição também havia uma preocupação com as crianças maiores, que saíam da Creche e passavam a frequentar o Ensino Primário nas escolas da região, pois não havia com quem ficar no contraturno escolar.

De acordo com Augusto (1985) vários países buscavam soluções para resolver o problema de as crianças maiores não terem onde ficar, e indica que a Dinamarca adotara um programa conhecido como “*Pre and after school homes*”, e que esses *lares* eram próximos das escolas e destinados apenas aos cuidados e lazer das crianças. No entanto, a autora mostra que pelas condições do país era indicado que se *guardassem* as crianças na própria instituição por períodos mais longos, e se recompensasse os funcionários com o pagamento de horas extras.

Nesse contexto, a direção da EPM decidiu construir um espaço, um *Galpão de Lata*, onde as crianças permaneciam no contraturno escolar até seus pais saírem do trabalho.

Naquele lugar eram realizadas as tarefas de casa, as brincadeiras, o descanso e a alimentação. Nesse tempo, a EPM já oferecia a alimentação para todas as crianças, tanto da Educação Infantil, que ficavam nos sobrados, como para as que frequentavam o *Galpão*. Ao observar uma foto Goreti revela:

Aqui é o galpão, que era uma escola de lata. Essas crianças eram do contra turno, esse galpão era do lado do sobrado onde fica o jardim no prédio novo. Você entrando hoje na Paulistinha ficava ali à esquerda. [...] Aqui eles comiam, faziam suas festas e suas atividades pedagógicas. (Goreti)

Me lembro que passava um portãozinho de uma garagem como se fosse uma tela, e acessava essa parte. Então devia ser uma coisa meio improvisada, num cantinho para as crianças poderem ficar. [...] As duas casas ficavam no mesmo terreno, mas eram separadas, as entradas eram separadas, então não se misturava o pessoal que ficava no complementar com o pessoal da Escola Infantil. Agora já era uma outra escola no outro imóvel, já era mais confortável. [...]

Quando foi construído o Galpão de Lata que eu ficava no contra fluxo, tenho uma consciência de que já tinha mais espaço. Então, nós conseguíamos correr pela escola, porque quando eu era do outro imóvel, que eram as duas casas, eu me lembro de ser um espaço um pouco compacto. Depois quando eu estive no galpão já era bem mais legal!

A casa era a mesma, mas as salas eram separadas. Agora no galpão já misturava todo mundo, tinha a gente, alunos um pouco mais novos e outros mais velhos, mas não muito mais velhos, porque era para o pessoal que tinha acabado de sair mesmo do infantil e ia tocando ali por algum tempo. (Daniel)

Figura 38 - Galpão organizado para o descanso - início da década de 1990



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 39 - Galpão, local de refeitório - início da década de 1990



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 40 - Refeitório do Galpão - Carnaval 1994



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 41 - Sala do Galpão - Carnaval 1994



Acervo Institucional Paulistinha

As representações de lugar e espaço sobre o *Galpão de Lata* se entrelaçam nas narrativas, ora como espaço vivido, ora como lugar estático e sem criação de vínculos (CERTEAU, 2014). Para Daniel, que frequentou o lugar como criança, trouxe a recordação de um espaço de brincadeiras, em que passava tardes agradáveis e divertidas junto com seus colegas. Já para os adultos, era um lugar improvisado, onde não se criou vínculo, considerado local inadequado para receber as crianças, porém, reconhecem como necessário para aquele momento.

Então, já não cabia todo mundo na Paulistinha e eles fizeram um Galpão de Lata, para as crianças mais velhas. Esse Galpão funcionou durante muito tempo e no calor as crianças sofriam muito, tanto é que determinado dia a diretoria mandou que tirasse o galpão. Mas na época aquele espaço ajudou bastante as mães. Lá tinha espaço para as crianças e elas tinham atividades, tinha uma rotina: elas entravam, almoçavam, dormiam, depois brincavam. A atenção para as crianças era muito boa e eu gosto muito da Paulistinha. (Sidnéia)

Em meados da década de 1990 o *Galpão* precisou ser desativado. Era muito quente no verão e gelado nos dias de frio. No terreno se daria a construção do prédio atual da *Paulistinha*.

As narrativas indicam que as crianças eram atendidas de segunda a segunda, das primeiras horas da manhã à noite. Várias mães trabalhadoras chegavam em casa por volta das 21 h 30, e no outro dia começavam a jornada diária. É possível ressaltar a semelhança com a proposta de implantação das creches nas vilas operárias nas primeiras décadas do século XX, referidas no primeiro capítulo. Uma proposta que visava à otimização e execução dos serviços desempenhados pelas mães. A narrativa revela:

Era uma dificuldade muito grande ter que adaptar a criança numa creche e precisar trabalhar. Então, as mães até poderiam vir passar um maior tempo aqui, mas nós

não estávamos falando de qualquer mãe. Estávamos falando das trabalhadoras da mesma instituição, no mesmo espaço de trabalho.

[...]

Muitas dessas mães trabalhavam dentro da Paulistinha e o filho estava lá na creche. Isso aconteceu comigo, com a minha filha mais nova. Então, não foi uma coisa tranquila, você ser mãe e também precisar ser profissional.

[...]

As mães estavam trabalhando e as crianças estavam aqui, era diferente de uma mãe que na fase de adaptação poderia acompanhar seu filho o dia todo. Acontecia de a mãe estar amamentando e tocar o telefone da creche para mandar a mãe voltar para o setor porque tinha que resolver alguma coisa. Não era fácil! (Goreti)

As especificidades da Instituição Escolar e a articulação com as necessidades patronais foram alguns problemas elencados naquele momento. A situação não se manifestara na década anterior, dados o menor número de crianças atendidas e o cargo que as mães ocupavam.

Na década de 1990, mães de todos os segmentos funcionais do HSPM, EPE e EPM passaram a procurar o atendimento da creche; antes desse período a maioria das mães eram professoras da EPE, médicas ou mulheres que ocupavam cargos de chefia.

3.3 PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA

Como parte das ações para a implantação da nova proposta institucional, em 1989 foi criado o primeiro concurso para o exercício do cargo de Recreacionista na *Paulistinha*. A proposta era um cargo da Área da Educação. Embora o Edital não exigisse formação em Pedagogia, durante o processo seletivo foram selecionadas as candidatas já formadas ou que estavam cursando o nível superior em Pedagogia. Até aquele momento as funcionárias que trabalhavam na creche pertenciam à EPM ou à EPE e não tinham formação na área da Educação.

Os editais não eram publicizados, só eram divulgados no mural interno. Vinha muita gente de fora que ficava sabendo, mas a divulgação era interna. Não existia a ampla divulgação de hoje e nem havia a obrigatoriedade. Existia o edital, existia a homologação, Portaria de Nomeação e tudo! Porém os meios de divulgação eram outros[...]

Foi em 1989 que eu prestei o concurso de recreacionista, e na Unifesp o cargo recreacionista é de nível D, ele é bem baixo... ele é abaixo do assistente em administração. Esta vaga de recreacionista ainda existe no PCCTAE e o cargo era pra recreação.

Nós prestamos esse concurso para cinco vagas, e foram cinco meninas aprovadas.

Eles fizeram o concurso em nível de Pedagogia, não se exigia curso superior, mas o conteúdo do concurso era de alto nível.

E então, eles fizeram a segunda etapa e escolheram quem já estava com a Pedagogia em andamento. Tanto é, que as primeiras meninas classificadas não ficaram, por que o salário era muito baixo. Nesse concurso prestou muita pedagoga, muita... E eu me lembro que ficaram cinco moças.

No final eles escolheram quem já estava com pedagogia em andamento, e eu terminaria em 1991. Ficaram aquelas que estavam se formando ou quem ainda não tinha iniciação na Prefeitura de São Paulo.

[...]

Quando eu prestei o concurso, eu pertencia a Escola Paulista de Medicina, só em 1994 vira Universidade Federal de São Paulo. Em 1990 nós tínhamos o regime jurídico ÚNICO que era o estatutário. (Rosângela)

O cargo de Recreacionista pertence ao *Nível de Classificação D* do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE da UNIFESP. Cargo da mesma categoria do Assistente de Direção e Produção, Assistente em Administração, Confeccionador de Instrumentos Musicais, Desenhista de Artes Gráficas, Taxidermista, entre outros cargos técnicos, todos tinham como requisito a escolaridade mínima de ensino médio completo.

Quadro 11 - Descrição do Cargo de Recreacionista

CARGO: RECREACIONISTA	
REQUISITOS PARA INGRESSO NO CARGO	<ul style="list-style-type: none"> • Escolaridade: Ensino Médio completo • Outros: Experiência de 24 meses • Habilitação profissional: não especificado
DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades de recreação e terapia ocupacional, objetivando o desenvolvimento psicossocial satisfatório.
DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar atividades recreativas tais como jogos, aplicações motoras e visuais, histórias e outros. • Consultar bibliografia específica visando à elaboração dos programas. • Desenvolver atividades recreativas, observando a faixa etária e o grau de escolaridade, utilizando técnicas e materiais adequados, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor. • Observar as crianças durante as atividades recreativas, registrando ocorrências e o comportamento das mesmas. • Planejar atividades laborais, manuais e artesanais, com fins terapêuticos. • Apresentar relatórios da evolução dos pacientes. • Executar outras tarefas
OBSERVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Cargo em extinção

Fonte: Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas- UNIFESP- descrição dos cargos do PCCTAE.

No quadro é possível observar que os requisitos para ingresso no cargo se relacionam à escolaridade, experiência e habilitação, porém ainda não se apresentam totalmente definidos.

No entanto, é preciso apontar que no final da década de 1970, no *Manual Creche*, conforme o *Quadro 6 - Critérios para seleção de pessoal*, a escolaridade mínima e habilitação para contratação se faziam presente. Para contratação das professoras era exigido o Curso Normal com especialização em pré-primário. Destaca-se que nos finais dos anos 1970 as professoras eram contratadas para trabalhar somente com as crianças maiores, que já frequentavam o pré, e nos anos de 1990 a proposta previa um profissional da área educacional para cada turma, desde o berçário.

Tinha recreacionistas e berçaristas, nós nunca tivemos contratação como pajens. Naquela época nós tínhamos funcionários que exerciam a mesma função, mas pertenciam a duas instituições: tinha os profissionais contratados pelo Hospital São

Paulo e os Servidores Públicos. Sempre tivemos essas duas categorias e todo mundo fazendo as mesmas funções. (Goreti)

A aparência, idade e condições de saúde eram critérios para seleção no *Quadro 6 - Critérios para seleção de pessoal*. Mas não são frisados explicitamente no quadro acima. Dado o momento histórico, algumas exigências não eram admitidas do ponto de vista legal e social, e foram substituídas, como no caso do critério de saúde pelo exame admissional. Todavia, durante as narrativas se evidencia que todas as recreacionistas contratadas eram *meninas*, o que permite afirmar que a idade continuou como um dos critérios para seleção.

Quanto às atividades do cargo, no *Quadro 8 - Descrição do Cargo de Recreacionista* refere-se a: planejamento e desenvolvimento de atividades, estudo de bibliografias específicas para exercício do cargo e registros mesmo que ainda dentro de uma concepção comportamental, diferencial para a época. Mas é preciso ressaltar que as descrições ainda se misturavam à linguagem e nomenclaturas utilizadas pelo campo da saúde.

Essas terminologias podem ser observadas na Descrição de Atividades Típicas do Cargo, principalmente nos dois últimos itens: Planejar atividades laborais, manuais e artesanais, com fins terapêuticos; apresentar relatórios da evolução dos pacientes.

Em relação à descrição de outras tarefas que também faziam parte das atividades do cargo, foi lançado o questionamento sobre a limpeza das salas. Rosângela revela:

Nessa época tinha cozinheiras e auxiliares de cozinha e as serventes que faziam a limpeza da escola e das salas.

As professoras nunca limpavam a sala, era tudo dividido, direção, coordenação, professores, auxiliares de sala, os serventes e os cozinheiros. Esses serventes às vezes estavam na limpeza da escola ou da cozinha, mas eles não serviam as crianças, eram os auxiliares da cozinha que serviam a comida. (Rosângela)

É relevante destacar que, de acordo com as narrativas, o Concurso para Recreacionistas só aconteceu uma vez. O cargo entrou em vacância, permanecendo somente os aprovados na edição.

Não teve mais concurso, e só depois tivemos a chegada das professoras CLT contratadas pela Escola Paulista de Medicina, mas já para atuar no Ensino Fundamental. Nesse meio nós tivemos o convênio com a Prefeitura de São Paulo, mas não sei exatamente como foi. (Rosângela)

Observa-se certa mudança na concepção do trabalho na creche, no entanto, as especificidades institucionais, como pertencimento à EPM, falta de vinculação a órgãos oficiais, falta de obrigatoriedade na contratação e no registro das funcionárias como professoras, levavam à desvalorização profissional e salarial, situação que desagradava às novas trabalhadoras.

As cinco recreacionistas aprovadas no concurso permaneceram pouco tempo na instituição. O fato de a Paulistinha não ser vinculada a órgãos da Educação, como algumas *Escolinhas Particulares*, tornava o trabalho pouco atrativo para as pedagogas.

Contudo, é preciso considerar que no início da década de 1990 as creches oficializadas eram vinculadas à Secretaria de Assistência Social. A formação específica em Educação não era exigência para o trabalho com as crianças pequenas. As profissionais eram contratadas como pajem, e anos depois Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADI. Nessas especificações, os diretores das Instituições eram assistentes sociais e não pedagogos.

Na Paulistinha o quadro de funcionários apresentava outra organização, muito particular da Instituição, pois era subordinada à EPE e à EPM. Os cargos de chefia eram ocupados por pessoas com formação em Enfermagem: *“Quando eu entrei a diretora era a Meire Gonçalves, ela era uma enfermeira que trabalhava no hospital São Paulo e foi convidada para dirigir a Comunidade Infantil, ela ficou até próximo da transição, quando fomos para o prédio novo”*.(Goreti)

E os demais funcionários:

Eram profissionais que já estavam e trabalhavam ali e houve uma questão de enquadramento funcional dentro da carreira pública. Essas pessoas que já trabalhavam com as crianças por exemplo, que eram atendentes de enfermagem, como a carreira foi extinta e elas tinham um know-hall, além de terem feito cursos na área, foram enquadradas como recreacionistas. Elas não precisavam ter formação em Magistério para trabalhar com as crianças. (Goreti)

No começo é como se fosse um casamento, foi tudo um Mar de Rosas. Quando descobrimos que estávamos trabalhando muito, e nós tínhamos acabado de nos formar em pedagogia, e que estávamos fazendo outro papel.(.)as meninas que trabalhavam comigo saíram correndo para a Prefeitura. Elas falaram: Aqui nós não vamos ser professoras nunca! Porque isso aqui nunca vai legalizar! E realmente demorou muito tempo para legalizar, tanto é que eu fui uma das primeiras a prestar outro concurso e logo em seguida elas também saíram.

Por que o conceito era esse e o pedagógico ainda estava em criação.

Eu fiquei dois anos, porque eu prestei concurso de Assistente em Administração e descobri que eu perdi muito dinheiro. Eu já era formada e ali se pagava muito pouco, já tinha formação de Pedagogia, e também tinha feito Administração Empresarial, aí eu quis partir para a administração.

[...]

Como eu fiquei esse período lá, eu não tenho registro no conselho como pedagoga, porque durante esse período eu não dei aula, eu não fui professora, eu fui RECREACIONISTA.

Esse foi um dos motivos que fez com que as meninas não ficassem, elas já eram pedagogas, mas não tinha o reconhecimento de professora.

[...]

Eu perdi três anos aqui! Mas fiquei na Instituição (.) esse foi um dos motivos que me levou a prestar o concurso de Assistente de Administração. (Rosangela)

Dentro das questões institucionais dos cargos e das várias facetas que permeavam essa discussão, a Paulistinha buscava naquele momento implantar uma proposta de escolarização,

com a preocupação do cuidar e educar, binômio que pautava as discussões no campo teórico acerca do atendimento da criança pequena.

Foi uma mudança cultural para os professores que já eram antigos de casa, para eles esse assunto era a menina dos olhos, eles tinham que criar a Escolinha.

[...]

Tinha influência direta da Escola Paulista de Medicina, por estar vinculado diretamente. Mas a medicina não aceitava um conceito de ESCOLINHA.

A Escola Paulista de Medicina tinha professores de terceiro grau, professores universitários, quando foi criada a Paulistinha eles não tinham quadro para atuar nessa escola.

Por isso, que durante cinco anos tivemos essa Recreação com um conceito de Pedagogia Moderna, com uma amplitude pedagógica e tudo, até legalizar. Depois que legalizou eles conseguiram o convênio com prefeitura, para depois então ser contratados como CLT pela SPDM. (Rosângela)

Gerenciar e coordenar os profissionais de dois planos de carreira distintos era um inconveniente que fazia parte do cotidiano da Paulistinha. Havia funcionários concursados de carreira pública e os contratados pelo regime de CLT. Goreti relata a dificuldade dessa articulação, pois as contratações eram distintas, mas as funções as mesmas.

Tinha uma questão salarial e uma questão de direitos que quando eu coordenei, era uma situação que exigia um certo contorno. Como por exemplo: quem era servidor tinha direito de ficar até 2 anos afastado para cuidar do filho, ou para cuidar de um familiar doente, afastamento sem prejuízo salarial. Então, se o filho ficasse com febre ele tinha direito de ficar em casa para acompanhar o filho. Quem era do Hospital São Paulo não tinha esses direitos, então, isso era muito complicado. Nós tínhamos mães que eram funcionários do Hospital e trabalhavam dentro da escola, os filhos ficavam aqui na escola, e elas não tinham esses direitos.

Mas a gente tentava sempre contornar da melhor forma para que não houvesse um atrito maior.

Então, em uma sala eu tinha duas servidoras e mais duas celetistas, as servidoras podiam se afastar e as outras já tinham esse problema.

Uma outra questão também era a diferença salarial, os servidores sempre tiveram um salário maior do que os profissionais contratados por CLT.

Mas as pessoas entravam e concordavam com os regimes de trabalho, e a gente estava todo mundo ali para trabalhar. (Goreti)

É preciso considerar que apesar de efetivamente serem dois regimes de trabalho, havia três categorias de funcionárias. As contratadas pela CLT, que recebiam salários menores, as que tiveram o cargo transformado e não possuíam formação em educação, e as que vieram pelo concurso - eram pedagogas.

Rosângela revela que não notava essa situação como problema entre as recreacionistas. No entanto, é preciso considerar que a entrevistada fazia parte dos funcionários de carreira pública, e teve sua entrada pelo único concurso para Recreacionista. O lugar de fala⁵⁸ da entrevistada justifica sua visão sobre a situação, pois os prejuízos e as desvantagens do cargo não a afetavam diretamente.

⁵⁸ Vide Certeau 2014.

Você sabe que existia uma harmonia, um intuito de criar essa Paulistinha que foi um sonho de consumo, foi um sonho pra todos, para as mães, para os que já estavam e pra nós que estávamos chegando para fazer funcionar... foi a coisa mais linda!

Foram os melhores anos da nossa vida! E posso dizer que, com todo mundo que você conversar, vão dizer que a Paulistinha foi um sonho.

[...]

Nós ganhávamos mais, porque nós éramos concursadas, em concurso de nível médio, por que não abriu em nível superior. Éramos recreacionistas do Plano de Carreira Federal.

Hoje por exemplo posso te falar que eu ganho duas vezes mais que o Recreacionista, e mais baixo ainda era o salário do pessoal da enfermagem, mas isso não era um problema. (Rosangela)

A contratação de profissionais com formação em Educação fez parte da implementação de uma proposta educacional na creche. No entanto, as narrativas apontam que a concepção de desenvolvimento das aprendizagens praticamente não chegava aos berçários, que continuavam com o trabalho pautado nos cuidados básicos da criança e na estimulação:

No berçário senti um pouco menos, foi mais na pré-escola e no ensino fundamental. [...] não havia cobrança ou fiscalização nesse sentido para aquela época estava tudo certo. A gente pode observar na Prefeitura mudança desse caráter, mas do ano 2000 para cá. Se desde aquela época a gente tivesse um olhar de um Especialista da Educação a gente teria construído uma outra história.

[...] nos berçários nós preparávamos e trabalhávamos a prontidão mesmo. Era a questão da estimulação para adquirir um desenvolvimento motor, para que depois a criança fosse para o Maternal, para o Pré e depois para escola. [...] (Goreti)

Na proposta de *Escolarização* o planejamento de atividades ganha relevância. E é possível apontar uma certa ruptura em relação a essa prática, pois na década de 1990 o planejamento da Paulistinha era realizado pelas professoras com a coordenadora, diferentemente da década de 1970, em que as técnicas faziam o planejamento e as pessoas que cuidavam das crianças o executavam. Percebe-se um avanço no ato de planejar nesse outro momento, mas deve-se destacar que, embora o trabalho com a criança fosse praticado por todas as funcionárias, apenas as recreacionistas participavam do planejamento, situação que trazia problemas de concepções em relação ao trabalho:

Geralmente essas reuniões eram feitas à tarde enquanto as crianças dormiam e o pessoal da enfermagem não participava.

Em cada sala tinha menos de vinte crianças, eram mais ou menos cem crianças. Tinha a recreacionista oficial da Universidade como servidora pública e mais a transição daquele povo que saiu da enfermagem. Sempre tinha um auxiliar de sala e auxiliar de enfermagem junto com a gente na transição.

E eu como era mais voltada para os pequeninhos, a minha experiência era com o maternal, aquela transição da fralda pra uma adaptação para uma escola. Foi quando nós começamos a criar os programas, e então as professoras junto com a coordenação foram montar os cronogramas e os planejamentos. Cada sala tinha o seu planejamento, foi quando deu início a Paulistinha com programas pedagógicos, programas institucionais com todos os programas!

Elas não entendiam o trabalho que seria feito com a massinha. Ficavam preocupadas que a crianças pegariam e possivelmente colocariam na boca.

Nós já estávamos acostumados com tudo. Mas não foi fácil. Eu me lembro perfeitamente de um dia que eu forcei uma criança a sujar a mão com tinta, e aí uma

das antigas de casa falou para mim: Você tá louca ela não quer mexer! E eu falei deixa ela mexer. E então eu instintivamente falei, vamos lá vamos brincar. E ela falava: Não ela não quer, ela não vai mexer, deixa ela quieta.

Então, existia isso e as crianças acabavam repetidamente fazendo o que os adultos faziam.

Mas se as crianças ficassem somente à mercê de abraços e daqueles cuidados elas não se desenvolveriam!

Isso foi muito importante. Eu plastificava a mesa e jogava tinta, e os pequeninhos ficavam naquele manuseio.

E as mais antigas de casa falavam para que que é isso!

E eu falava é para eles terem contato com as coisas, com cores e tudo mais. Cada atividade tinha uma função, uma ação e reação. Então, basicamente a gente explicava para elas, qual era a ação que a criança ia fazer e qual era a reação da coisa. E então elas começaram a aceitar, porque realmente elas tinham esse hábito da Saúde. E falavam está sujando!

Vai devolver a roupa suja para MÃE! E eu estava preocupada em observar o primeiro contato da criança com aquela tinta, se ia enfiar as mãos e ficar agoniada com aquele negócio no meio dos dedos, o mole ou duro testar a massinha o palito. Tinha criança que não tinha essa iniciativa, mas depois acabavam indo por conta dos outros.

Tinha muitas essas mãezonas e nós chegamos para quebrar esse vínculo, essa rusga que tinha do passado, e elas foram entendendo e depois foram gostando. (Rosângela)

As relações cotidianas entre as funcionárias eram amistosas, porém conflituosas. Durante as narrativas, se expressou que a todo momento as questões da saúde e da educação se chocavam. É possível apontar a dificuldade na articulação do trabalho com um olhar para a criança em sua integralidade, o qual desconsidera a exigência de um trabalho pedagógico associado à saúde da criança, aspectos fundamentais para o desenvolvimento.

De acordo com Certeau (2014) a fala é associada a uma instituição, e o lugar de fala do entrevistado é fundamental para a análise de suas representações. Deve-se destacar que no segundo capítulo do trabalho foi mostrada a supremacia na fala dos entrevistados da área da saúde em relação aos demais funcionários que não possuíam formação. Apresenta-se também como lugar de fala o campo educacional. Como anteriormente, as narrativas determinavam a supremacia da Saúde, e agora observa-se a supervalorização do campo Educacional.

As discussões da época questionavam o atendimento das crianças pequenas apenas por cuidados básicos e lançavam possibilidades para um trabalho mais abrangente do ponto de vista educacional.

Esse era o nosso foco unir a saúde e a educação, principalmente porque toda sala tinha uma auxiliar de enfermagem e a gente tratou da outra parte. Mas não existia melindres, foi muito bom foi uma construção de todas as partes, nós cuidávamos do pedagógico e elas cuidavam da criança em sim. Elas ensinavam para gente a parte da saúde e nós ensinávamos a parte pedagógica. (Rosângela)

Na década de 1990, os debates sobre o cuidar e educar aqueceram os ambientes que atendiam às crianças pequenas, dadas as dificuldades institucionais mencionadas, devido à ampliação da formação e à escolarização dos profissionais da educação ao Nível de Segundo Grau - Magistério ou Nível Superior e Pedagogia. As narrativas acentuam a falta de formação

em Educação como inferioridade intelectual, e leva à supervalorização do atendimento educacional aos cuidados básicos da criança, indicando dicotomia no trabalho.

3.3.1 Natureza das atividades pedagógicas da Escolinha

A busca de nova identidade institucional permeou o período de transição. No decorrer das narrativas do outro tempo, poucas vezes a denominação creche foi utilizada. Durante o relato de Rosângela a referência da instituição como creche apareceu somente quando referenciava a fase anterior à sua chegada à Paulistinha. O empenho na proposta de transformação da *Creche em Escola* implicou a substituição da denominação *Creche* por *Escolinha*, utilizada 16 vezes pela entrevistada. “*Então, eu posso dizer que essa transição aqui foi muito cultural, fomos nós que apresentamos a sociedade o que era um conceito de uma Escolinha. Até então eles não tinham Escolinha*”. (Rosângela)

Nessa proposta a rotina aparecia de forma mais sistematizada, e eram previstos momentos de atividades, recreação, descanso e alimentação. Tudo parecia ser muito bem organizado, inclusive os espaços que se mantinham seguros para as crianças, porém permitiam movimentos e interações.

Esse horário era bem dividido, chegavam e tomavam lanche de manhã, faziam todas atividades e uma atividade pedagógica pela manhã e depois almoçavam. O almoço deles era bem cedinho, por volta das 11 e 11 h 30 min, daí a higienização e escovação dos dentes e eles dormiam.

Todas as crianças dormiam, eram salas muito amplas, salas de sobrado muito antigo. Cada qual tinha um colchonete, colchão bem largos e eles tinham que trazer a roupa de cama. Então até 3 e 4 anos, todos dormiam depois do almoço.

E esse era o tempo que a gente tinha para recortar o trabalhinho do dia seguinte, e para fazer a arrumação da sala, por que na sala era assim: a gente empurrava as mesinhas e punha pra dormir e nesse tempo a gente tinha que preparar alguma coisa para o dia seguinte. (Rosângela)

Na rotina das crianças tinha o momento da história, o momento da massagem, o momento da música, do Sol, da dança, de levar para recreação ao ar livre. Então tinha os projetos, os miniprojetos, como por exemplo, desenvolver a coordenação motora. A gente levava uma vez por semana para fazer determinada atividade ou um miniprojeto de Educação Ambiental, naquele tempo eram com outros nomes, mas a essência era essa. [...]

Foi feito um gradil na altura das crianças para a segurança quando começava o engatinhar tanto na casa da Napoleão como nos sobrados, para eles não ficarem presos nos berços e ali eles eram estimulados a brincar, engatinhar. Não era um cercado, era um espaço grande onde eles ficavam livres, até por conta de cair e se machucar, e também por causa da escada. (Goreti)

Eu me lembro que ela desenhava bastante, eles brincavam muito. Eles tinham um período para brincar, não tinha esse negócio de pôr para dormir o tempo todo. Tanto é, que elas saíam bem cansadas de lá. Eles só dormiam na hora do soninho da tarde com as outras crianças. A Patrícia trazia para casa muitas atividades, eu vou procurar e se eu tiver eu te empresto. (Sidnéia)

Oferecer um lugar seguro, de desenvolvimento e aprendizagens, de acordo com os relatos, sempre foi preocupação da creche desde a Comunidade Infantil. Inicialmente eram atendidos filhos de professoras, médicas, chefias, além dos demais funcionários.

A Proposta Pedagógica que estava sendo implementada na Paulistinha consistia no preparo e prontidão da criança. Deve-se destacar que a falta de formação na área educacional das funcionárias que vieram da Comunidade Infantil trazia implícita uma concepção equivocada de que até aquele momento não havia sido realizado trabalho pedagógico.

É notório que o olhar acerca dos cuidados básicos sempre norteou o trabalho da creche, mas durante as narrativas foi revelado que desde seu início, na década de 1970, havia a preocupação com o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Todavia, a exigência de rompimento e o desconhecimento da história da creche se manifestaram nas narrativas.

O conceito mesmo era creche, e na creche eram brincadeiras não orientadas, não tinha brincadeiras com orientação não tinha fundamento. Eles não sabiam porque brincavam com as crianças daquele jeito.

Eles não sabiam porque a criança pegava em uma massinha, não sabiam porque a criança rasgava um papel.

Um dia eu cheguei lá e os mais velhos ficaram horas rasgando papel de seda, e as pessoas falavam:

- O que é isso?

- Gente isso é coordenação motora, porque eles precisam pegar no lápis, e depois, então pegar no giz de cera.

Todo efeito pedagógico já era para o preparo da criança para um nível melhor. Em 1990 quando nós estruturamos toda essa mudança, foi muito radical.

A mãe não sabia porque ela precisava trazer das folhas de papel de seda, não entendia que a criança ficava rasgando aquele papelzinho de seda para depois conseguir pegar no giz de cera.

[...]

Tinha muitas atividades, de massinha, de pintura a dedo. As pinturas geralmente começavam em um papel Kraft maior e depois até o final do ano a gente ia diminuindo no sulfite. Eu me lembro bem disso, por que eles não tinham ideia de dimensão, então tudo a gente começa do grande até chegar no sulfite. Depois a gente trabalhava com massinha, a cor, até chegar no fim do ano letivo ele já sabendo as cores. Eu lembro que no comecinho do Maternal era bem básico, mas já era para associar as coisas de uma escolinha. (Rosângela)

As narrativas revelam que eram consideradas como pedagógicas as atividades preparadas pelas recreacionistas e que envolviam planejamento, direcionamento e resposta esperada. A preocupação com o desenvolvimento psicomotor acompanhou a história da creche, mas deve-se lembrar que no outro momento se concentram as atividades com papéis e materiais considerados escolarizados.

Eu posso responder bem pela minha faixa etária. Tinha aquele desenvolvimento inicial, por que antes eles não tinham contato com massinha, papel. Então, eu me lembro que a gente começou a instituir as listas no começo do ano, que para as mães foi um absurdo!

Tinha que pedir papel de seda, massinha, tinta guache, tinta plástica que naquela época existia, o palitinho de sorvete e cola. Isso no berçário, as crianças tinham 2

anos e já começavam a fazer os trabalhinhos, os trabalhos manuais, cada fase tinha um encaminhamento para o crescimento e desenvolvimento das etapas de cada um. Eu me lembro que foi um susto para as mães, porque elas vinham do conceito de creche.

E aí essa lista de material aumentou muito, e elas não entendiam o porquê.

Tinha atividade todos os dias e as crianças ficavam oito horas. Quando eles entraram tinha as musiquinhas e brincavam na recreação, todo dia tinha uma atividade pedagógica antes do almoço.

Aí levávamos para a recreação no parquinho, mas essa recreação era pedagógica, eram todas do planejamento.

No início, eles começavam a manusear os trabalhos, fazer coisas com massinha, depois colar palitinho, por que quando iam para o terceiro aninho já eram outras atividades. (Rosângela)

A proposta que estava sendo construída adotava alguns parâmetros escolares, mas ainda não havia clareza em relação a qual caminho seguir. A negação do período anterior era um dos pontos de partida, mudança entendida como um rompimento, além do entendimento de que era preciso a substituição das práticas assistenciais por educacionais.

A preocupação com um ambiente escolar está em todos os momentos. A areia e o contato com os animaizinhos de estimação cederam espaço a papéis, cimento e brinquedos plastificados. *“Eu não me lembro de ter areia não! Ainda mais sendo um órgão de ensino da saúde, não tinha areia. Tinha muito piso... Eu chamo de parquinho, mas veio ter brinquedos grandes de ferro muitos anos depois, mas nós tínhamos brinquedos de plástico” (Rosângela).*

Nas narrativas, a expressão *Mudança Cultural* foi utilizada várias vezes, referindo-se às crianças, famílias e funcionários. Na mudança, o trabalho pautado na prontidão incluía a preocupação com hábitos e comportamentos, o que era considerado trabalho com a *Parte social*.

O meu maternal por exemplo era aquela iniciação da colher, da faca e do garfo, do prato, de tirar a fralda, do social mesmo!

Eu me lembro que os meus trabalhos eram mais sociais e brinco que era a apresentação do mundo! Porque quando começava mesmo com trabalho e com avaliações era com três aninhos. E eles já estavam preparados para escolinha.

Era um trabalho de preparação por que eles eram muito imaturos, por que a gente pegou a transição cultural. A mãe não tinha noção do que era uma recreação ou uma escolinha. (Rosângela)

A preocupação com o *preparo da criança* para a sociedade e para uma escolaridade de sucesso incluía os bons modos e a *saída das fraldas*. Havia um trabalho intenso para as crianças começarem a usar o banheiro e não necessitarem mais de fraldas. *“Eles tiravam as crianças da fralda super rápido as crianças com um ano e pouco já não usavam mais fralda” (Sidnéia).*

Eu pegava a mudança do berçário, eu pegava as crianças muito cru. Eu pegava na transição da troca de fralda, no conhecimento do material e o manuseio, como os pinos, aquela parte da coordenação motora. Na verdade, eu fiquei muito com a coordenação motora, desenvolvimento social pra dar início ao Maternal, mas já ter contato com o material.

[...]

Na verdade, como início de troca de turma era em janeiro, eles já vinham do berçário com 2 aninhos com a troca da fralda e eu pegava no comecinho de verão. Então, eu

me lembro que as meninas e os meninos tinham que trazer seis mudas de roupa, que eles vinham de MOCHILA e que já ficavam sem fralda. Tinham dois banheirinhos pequenininhos de meninos e de meninas.

A mãe entregava a criança com a fralda, a gente já tirava deixava eles de roupinha e levava todo mundo ao banheiro de uma em uma hora. Levava os grupinhos de três em três ou quatro em quatro, eu me lembro disso para desfraldar.

Na atividade de concentração, de brincadeiras e de papel ele já se concentravam, e iam no banheiro de novo antes do almoço, e depois dormiam por que eles frequentavam a escola no horário dos pais. (Rosângela)

É possível notar que os trabalhos desenvolvidos partiam do pressuposto da escola como a mais importante ou a única produtora de cultura. Várias vezes se desconsideravam as experiências trazidas pelas crianças, ignorando as especificidades da comunidade escolar, formada por diferentes classes sociais e que compunham o espaço com as vivências. “Nós tínhamos um diferencial naquela época que começou a ser trabalhado. E nós pudemos ver o filho do médico que estudava com o filho do servente, isso era muito interessante” (Rosângela).

Os saberes eram muito diversos, mas o ponto de partida era o ambiente escolar como local exclusivo para o conhecimento.

No entanto, é preciso destacar que durante as narrativas foi revelada a satisfação das famílias com as transformações institucionais e a intencionalidade das ações pedagógicas. A materialidade do trabalho apresentava certa tranquilidade para as mães, que deixaram de sentir necessidade de ir à creche.

[...] tinha um boletim que falava como a criança estava. Também tinha uma agenda que eles anotavam diariamente o que acontecia com a criança, se ela comeu bem, se ela dormiu, assim, a gente ficava sabendo de tudo o que acontecia na Paulistinha.

E se durante o dia os pais quisessem saber de alguma coisa essa agenda ficava dentro da secretaria, mas não tinha essa necessidade, por que a gente via como nossos filhos saíam de lá. Às vezes a gente ia buscar e eles não queriam sair. Eu falava: Oh filha eu sou sua mãe! E ela falava: Aí mãe tá cedo eu quero brincar mais um pouquinho! E eu falava: Não filha vamos logo, porque senão a gente pega trânsito. (Sidnéia)

As mães não iam na sala, elas tinham os momentos certos de ir. Mas nós tínhamos visitas, porque aqui sempre tinha conhecidos que visitavam a escola.

Se elas fossem era com autorização para não pegar a gente de surpresa. [...] sempre tinha visita de médicos, visita dos diretores, a escola era aberta. Tanto é que, quem mais passava vergonha era eu! (risos) Eu me lembro disso perfeitamente, porque eu sentava no chão e rolava com as crianças. Uma vez precisaram justificar que eu era a professora do maternal! Eu passei muita vergonha eu tinha 19 anos. Eu brincava no chão rolando de igual para igual com as crianças. Isso foi uma das mudanças que teve na Paulistinha.

Para a Paulistinha era evidente que tinha havido um desenvolvimento, os pequenininhos passaram a sair das fraldas mais rápido, eles falavam mais em casa, eles eram participativos, isso tudo com os pequenininhos. Os de 3 e 4 anos já chegavam com o dever em casa querendo participar. Imagine as mães que trabalhavam o dia inteiro, pegava o filho e duas conduções para chegar em casa, então naquela época a gente trabalhava com o dever de casa só aos finais de semana. (Rosângela)

As mães das crianças um pouco mais velhas deixavam de ir com frequência à escola, mas as do berçário tinham o direito garantido para amamentação durante o dia. No decorrer das narrativas, expressou-se a insatisfação com a efetivação da ação, enquanto a Enfermagem Pediátrica incentivava o aleitamento exclusivo nos primeiros meses de vida, as condições de trabalho das mães não eram muito favoráveis, um desafio para a creche.

Era uma relação muito próxima com as mães, porque elas traziam os bebês até a gente, elas chegavam até a porta da sala. Depois vinham para amamentação, nos horários estabelecidos junto com a nutricionista, mas eles vinham durante os outros horários também.

Dependendo da situação as mães vinham fora do horário estabelecido, mas era muito relativo porque elas precisavam trabalhar.

O meu TCC de pedagogia foi sobre adaptação das mães trabalhadoras daqui após o retorno da licença maternidade, a situação era muito complexa. A criança estava no aleitamento exclusivo e dava o horário da criança mamar e a mãe não conseguia sair do centro cirúrgico. Quando a mãe era enfermeira na UTI também dava o horário da mamada e a mãe não conseguia vir amamentar. (Goreti)

As questões de organização institucional, embora transformadas, foram apontadas como permanência na pesquisa, revelaram um olhar multifacetado da história. Visto que, é uma Instituição que se enquadra como creche no local de trabalho, pertencente à área da saúde, que precisou suprir as necessidades das crianças, mas ponderar as questões trabalhistas, pois as mães eram funcionárias do Hospital São Paulo ao qual se subordinava.

Ainda é possível ressaltar que as visitas à creche faziam parte das permanências dessa história, visto que, ao longo das narrativas de ambos os períodos a participação de colaboradores internos e externos sempre se fizeram presente e foram fundamentais para a criação, implementação e continuidade da instituição. Nessa etapa de escolarização outros elementos se incorporaram. Algumas estratégias foram implantadas para a efetivação da nova proposta.

3.3.2 Estratégias de Escolarização da Paulistinha

Para a proposta de transformação da Paulistinha em *Escolinha*, algumas estratégias foram adotadas. Entre elas a lista de materiais, considerada imprescindível naquele momento, pois as atividades em papel permeavam as práticas cotidianas e ocupavam lugar de destaque.

Segundo as narrativas, a solicitação da compra de materiais de papelaria inicialmente causou certa estranheza. Mas as famílias recebiam as atividades com a participação das crianças e aceitavam e aprovavam a aquisição e o uso dos materiais. *“Nós terminávamos o ano com uma reunião de pais e mestres, e ali a gente entregava todo o trabalho do ano, e o material que sobrava fazia uma festinha das crianças com os pais, mas não tinha nenhum tipo de apresentação [...]” (Rosangela).*

As relações se tornaram cada vez mais institucionalizadas, marcadas pelos comunicados via agenda e reuniões. De acordo com as narrativas, era um momento esperado pelos pais, que não poupavam esforços para comparecer e saber sobre o desempenho de seus filhos na Paulistinha.

Na reunião de pais eram coisas mais gerais que estavam acontecendo na escola, mas se precisasse eles recebiam a gente independente da reunião. Às vezes você não podia sair do seu setor para ir e eles eram bem flexíveis em relação a isso, e depois em outro momento as mães iam e recebiam toda orientação da reunião. (Sidnéia)

Essas reuniões eram bimestrais, havia apresentação do trabalho feito durante o bimestre e avaliação feita com as crianças. Essas reuniões eram feitas na hora do almoço. As crianças almoçavam mais ou menos 11 horas então do meio-dia à uma, cada sala fazia a reunião com a sua turma de pais.

[...]

Desde quando eu entrei sempre teve essa reunião bimestral. As mães participavam, porque era tudo novidade e elas queriam saber o que acontecia na escola. Tinha também as agendas de comunicação. Era tudo muito acolhedor e receptivo. Então as mães iam lá o tempo todo.

Tinha e tem até hoje os problemas de uma escola comum, mas nós vivemos um conto de fada. Eu me lembro que nessa época nós não tínhamos muito problemas sociais, porque a Paulistinha foi uma benção! Então, esse foi o começo da adaptação dessa instituição e nós não tínhamos muitas reclamações. (Rosângela)

A uniformização das crianças também fez parte do momento para a Paulistinha ser *Escolinha*.

Nesse momento também foi a criação do uniforme, que na enfermagem não tinha. Para as crianças até 2 anos não era obrigatório o uso do uniforme. Era verde com as cores da UNIFESP e permanece até hoje. Eu tenho até foto do Daniel de uniforme verde. Em 1990 aquilo era tudo muito novo para comunidade, todas as crianças usavam. Aqueles que não tinham dinheiro, a Paulistinha financiava em até cinco vezes porque eles queriam as crianças uniformizadas. (Rosângela)

Quando começa esse caráter escolarizado é que começa uniformizar[...]

No início começaram com uniforme azul lá no sobrado depois que trocaram para o uniforme verde.

As mães compravam o uniforme, mas se precisasse era só bater na porta que era subsidiado. Quem não tinha condições(.) sempre tinha aquela questão de uma alma bondosa pagar, ou o próprio diretor(.) sempre existiu essa questão. Os bebês não usavam, somente a partir do maternal que eles passavam usar o uniforme. (Goreti)

Tinha uma empresa que fazia os uniformes para escola e a gente tinha que comprar, fazia partes das regras que as crianças irem uniformizadas. Mas era tranquilo, a gente ligava para a pessoa que fazia o uniforme e então ela trazia no dia combinado. Teve uma época que tinha muita procura e ela passou a ficar dentro da escola. Ela já fazia e levava o tamanho e os pais que quisessem já podiam ir lá comprar.

O uniforme era verde e era muito bonitinho!

E até hoje quando a gente vê criança de uniforme verde a gente fala: Olha ela é da paulistinha! É a marca registrada! (Sidnéia)

A identidade escolar se deu por meio de um conjunto de práticas efetivadas. A reunião bimestral de pais e mestres, lista de materiais, comemorações cívicas, calendário, passeios para todas as crianças e uniforme foram marcas da identidade institucional. Algumas acompanharam

a creche e outras foram incorporadas, solidificando a proposta que se buscava implementar. Magalhães (2018) ressalta:

A memória institucional é formada pela componente interna; por esta componente incorporada e apropriada pelos sujeitos, respectivas experiências, expectativas, destinos de vida; pelas transformações do meio, nos planos material e sociocultural; por representações de âmbito e natureza diversas. (MAGALHÃES, 2018, p. 50)

Figura 42 - Crianças do Maternal I - 1990



Fonte: Acervo particular Rosangela

A imagem acima é parte das representações da *Escolarização* da Paulistinha retratando os pequenos uniformizados na sala de aula.

Ao apresentar as fotos para Goreti, é revelado que o menino no centro da imagem, de uniforme verde, é filho da funcionária da radiologia, que fez com que se desse início ao atendimento da creche nos finais de semana, questão apresentada anteriormente.

Em virtude do aumento do número de crianças atendidas e de funcionários, o uniforme das crianças fez parte da marca identitária da Paulistinha na década de 1990. De acordo com as narrativas, os funcionários não eram obrigados a usar uniforme, mas usavam aventais das cores de sua preferência, o que é possível considerar como parte da uniformização, uma das formas de apropriação das crianças e das famílias da instituição, marcas de identificação e orgulho das famílias.

No decurso das entrevistas foi revelado que nenhuma criança foi privada da entrada na creche pelo uso do uniforme, como foi garantido que todas participassem dos eventos. Aqueles com menos condições financeiras a Paulistinha subsidiava a participação por intermédio de seus colaboradores, muitas vezes anônimos.

Os passeios foram citados como uma das permanências na instituição. Mas com outras configurações, considerando que no tempo da Comunidade Infantil levar as crianças para passear fazia parte das atividades, mesmo no sítio de funcionária da EPE. *“Tinha festas, tinha passeios, virava e mexia eles iam passear na fazendinha, eles levavam as crianças ao cinema, para assistir apresentações... Enquanto ela estava na pré-escola ela participou bastante dessas coisas” (Sidnéia).*

Rosângela conta sobre a cultura dos passeios trazida do período anterior. Caso permanecesse daquela forma, as crianças seriam privadas e não teriam participado de momentos tão importantes para professora e crianças, ressaltando que se buscava seu reconhecimento como professora da instituição:

Uma vez chegou o dia das crianças em outubro de 1990, e todas as crianças iam passear e as minhas crianças de 2 anos não. Menina, mas eu botei a escola abaixo! E DISSE NÓS VAMOS! Quem o pai autorizar eu levo para o passeio. As outras professoras diziam que eu era louca. E eu falei: Eu vou! A única coisa que eu preciso é de duas pessoas a mais. Se no dia que tiver quinze crianças, eu vou com quatro e cada um dos outros adultos ficam com três. E me falaram: Você não vai. E eu falei: EU VOU. Se a escola inteira vai, nós também vamos! Nós não somos a Paulistinha? E foi o primeiro rebuliço que eu vi naquela escola! (risos)
Quando o ônibus parou, e os pequeninhos começaram a entrar -acho que fomos ao zoológico- você só via pai desmoronando de chorar... E eu falava: Gente, vocês precisam perceber isso agora é uma escola! E foi assim! (.) Quase tive que ir pedir permissão para o Papa. Me lembro que eu disse se vocês não pedirem autorização, eu vou do mesmo jeito! E a hora que o ônibus encostar eu pego as minhas crianças e entro! Vocês que se virem!
E deu tudo certo! No final, acho que três ou quatro pais não autorizaram, e os pequeninhos também foram ao passeio. Isso foi mudando nos outros anos...
E aí, eu tive até que uma sorte (.) as crianças pequenas que tinham irmãozinhos maiores nas outras salas na hora do passeio quiseram ficar com seus irmãos. Então, as professoras dos grandes tinham que olhar os pequeninhos também. (risos) E elas me falavam: Você me ferrou! E eu falava: Eu não tenho culpa se eles querem ficar com irmãos. (risos)
Foi muito gostoso! Foi um passeio em que os grandes passearam com os pequenos, na hora dos cuidados a gente se separava e cada um cuidava dos seus.
E eu fui metendo a cara e fui dando o conceito do que era uma escola.
Antes disso, eles falavam que os pequeninhos eram bebês e assim eles eram tratados. A gente foi mudando com olhar de maternal, que aquilo ali já era preparação para uma escola. Que as ações já eram planejadas do ponto de vista pedagógico e assim as mães também começaram a entender. Era tudo muito gostoso! (Rosângela)

Diante da configuração escolar algumas questões institucionais necessitaram ser revisitadas e novos problemas surgiram. Havia um calendário escolar que previa férias inclusive para os professores. Os horários de trabalho e as férias dos funcionários do Hospital que tinham filhos na creche precisaram ser reorganizadas, incluindo os regimes de plantões.

Enquanto a creche funcionou na EPE, a organização era muito peculiar, e buscava suprir as necessidades de atendimento das crianças durante todo o período de trabalho. Cuidar e

educar, embora conflituosamente, precisavam caminhar juntos. A frequência e a assiduidade da criança eram fatores fundamentais para a efetivação da proposta.

A partir do momento que cria a Escola Paulistinha de Educação Infantil, nós trabalhávamos 8 horas igual às mães, só que a gente também saía e batia ponto. Então intercalava, se a professora fica das 8 h às 5 h, a recreacionista dessa sala ficava das 7 h às 4 h, e a outra das 9 h às 6 h, assim se fazia a recepção e a entrega das crianças. Porém, nessa época nós tínhamos mães que trabalhavam na enfermagem das 7 h às 7 h, mães plantonistas que trabalhavam 12 por 36⁵⁹, que depois deixavam de ser plantonista quando a criança fazia 6 anos.

O conceito de escola era tão grande que até a criança fazer 5 anos ela trabalhava 12 por 36.

Quando o desenvolvimento da escola foi se afinando, elas tiveram consciência de que é aquilo era uma escola. Eu não posso deixar meu filho ir um dia sim, um dia não para a escola! Daí então a responsabilidade dos pais das crianças de 4 e 5 anos de não tirar férias durante o ano. Foi uma mudança cultural e institucional!

Por exemplo, antes os pais queriam tirar férias em março, quando as atividades pedagógicas já estavam acontecendo, eles não conheciam como isso era importante. Então, a escola abria mão até quatro, cinco aninhos, mas com seis anos na alfabetização já não podia. Eles explicavam e as mães entendiam. Eu me lembro que nessa época mudou muita coisa, as crianças saíam todas alfabetizadas.

Foi nessa época que a Paulistinha trabalhava de sábado, a enfermagem dava plantão no sábado e no domingo para mães que trabalhavam 12 por 36, funcionava das 7 h da manhã às 7 h da noite, mas nunca durante a noite. (Rosangela)

É importante destacar que a proposta de *Escolarização* da creche ressalta fragilidades em sua implementação, mostrando-se algumas vezes não muito claras. Como quando se desconsidera o caráter pedagógico do trabalho nos berçários, e em relação à exigência da assiduidade das crianças somente quando passavam a frequentar a Pré-Escola. Deve-se destacar que as crianças só frequentavam a escola no dia em que a mãe trabalhava. A alta rotatividade trazia problemas ao desenvolvimento escolar.

Problemas como assiduidade das crianças, dentre outros, tornaram-se motivo de divergências, mas igualmente de convergência entre pais, escola e mantenedores. De acordo com as entrevistadas, o diálogo permeava as discussões e sempre se buscava um consenso. A *Escolarização* da Paulistinha interferiu diretamente no trabalho das mães. Além da reorganização dos turnos de trabalho, tiveram que rearranjar as férias para na medida do possível coincidirem com as escolares.

Em diversos momentos das narrativas se mencionou que houve *mudança cultural*. E aos poucos a família incorporou, identificou-se e ajudou a elaborar a *nova cultura* da escola de acordo com a proposta. Ainda fez parte das narrativas que foi um tempo em que “*não tinha*

⁵⁹ Súmula nº 444 do TST - Resolução 185/2012 - Jornada de Trabalho. Norma Coletiva. Lei escala de 12 por 36. Validade: É válida, em caráter excepcional, a jornada de doze horas de trabalho por trinta e seis de descanso, prevista em lei ou ajustada exclusivamente mediante acordo coletivo de trabalho ou convenção coletiva de trabalho, assegurada a remuneração em dobro dos feriados trabalhados. O empregado não tem direito ao pagamento de adicional referente ao labor prestado na décima primeira e décima segunda horas.

reclamação porque a escola dava tudo! Vivemos um tempo em que a escola dava tudo!
(Rosângela).

3.4 ÉPOCA DE OURO COM BERÇOS *GIORGIO NICOLI*⁶⁰ !

No início da década de 1990 a EPM estava com uma situação financeira muito confortável, e de acordo com as narrativas a creche era a *menina dos olhos* do doutor Hélio Egydio⁶¹, então diretor do Hospital São Paulo. Com o DAC, que tinha a doutora Dalva⁶² como diretora, oferecia tudo o que era necessário e solicitado pela Paulistinha.

Já em 1991 minha mãe virou diretora da contabilidade, na época do Professor Hélio Egídio, eles ficaram muito conhecidos pela Paulistinha. Quando envolvia essa questão de dinheiro para isso ou para aquilo, então sempre vinha o Professor Hélio e minha mãe, que era diretora da contabilidade. Algumas pessoas carinhosamente a chamam de madrinha da Paulistinha, e o professor Hélio era o pai da Paulistinha. Apesar de eles não terem sido os responsáveis pela criação, mas a construção do prédio foi na época deles, foi na gestão da minha mãe e do professor Hélio. Ele foi uma figura que eu lembro, o nome dele direto passava pela Escola nós o conhecíamos, e eu me lembro da feição dele. Este foi um período de direção de avanço quanto a ao imóvel, espaço físico da escola. (Daniel)

Essa época foi quando mudou e inauguraram os berçários. Tinha a Diretora do DAC, que tinha essa influência política e o diretor da Escola Paulista de Medicina, eles tinham um olhar muito atento para paulistinha. Então, eram os melhores berços, as crianças recebiam fralda, a alimentação era toda preparada na creche e era de primeiríssima qualidade. Tinha algumas nutricionistas que eram profissionais de excelência, então alimentação era toda equilibrada tinha as melhores frutas. (Goreti)

As refeições eram todas feitas lá. Eu achava muito legal e muito importante, eu ainda falava para o meu marido. Não é qualquer escola que faz isso. Aquilo não era uma escola pública e a gente sentia muito seguro.

Na hora da saída eles colocavam cesto com dois tipos de frutas para que as crianças não ficassem com fome até chegar em casa. Então a gente ia buscar as crianças e elas passavam no cesto e pegavam uma fruta, sempre tinha banana, maçã ou pera. Às vezes eles tinham acabado de tomar a sopa, mas não tinha jeito eles saíam de lá com a frutinha delas na mão. Às vezes eu falava que não precisava, e elas diziam: Não, leva e se pegar um trânsito! Até com isso ele se preocupavam! [...]

Eu me lembro que eles tinham café da manhã as 9 horas e pouco, depois eles tinham almoço, café da tarde e na hora de ir embora ainda tinha a fruta.

Depois teve um período que para as crianças que ficavam até mais tarde eles faziam uma sopa. [...] Tinha mãe que trabalhava até às 7 horas da noite e as crianças

⁶⁰ Giorgio Nicoli - empresa de móveis criada em 1985 pelo empresário Giorgio Nicoli - filho de italianos que revolucionou o setor moveleiro do país ao criar camas, complementos metálicos e armários. A marca virou sinônimo de estilo e sofisticação para as classes populares. A empresa tinha como slogans “Dê a importância que o seu quarto merece com camas Giorgio Nicoli” e “Nascer em berço de ouro não é mais força de expressão, Giorgio Nicoli proporciona isto!”. <http://www.giorgionicoli.com.br/historia>. Acesso em 06/05/2019.

⁶¹ Hélio Egydio Nogueira - professor da Escola Paulista de Medicina na área de Urologia. Foi diretor-superintendente do Hospital São Paulo de 1985 a 1992 e reitor da Unifesp de junho de 1995 a 2003. <https://www.unifesp.br/equipe-curriculos-menu/118-helio-egydio-nogueira> Acesso em 10 de maio de 2019.

⁶² Dalva Assumpção Souto Maior - professora da Escola Paulista de Medicina, foi diretora do Departamento de Assuntos Comunitários do Hospital São Paulo no período de transição da Paulistinha e diretora regional do MEC - São Paulo.

ficavam lá até esse horário, e eles faziam essa sopa. Até que um dia as crianças descobriram que tinha essa sopa para o pessoal das 5:30. (risos)

E aí, as crianças não queriam mais ir embora, elas queriam ficar. Elas diziam que a tia já estava fazendo a sopa e estava cheirando... Aquela sopa dava uma encrenca! E eu perguntava: Gente o que vocês põem nessa sopa? E a tia falava: Não tem nada de especial, tem legumes, carne e batata. Às vezes dava briga ali com as crianças na porta da escola, porque elas queriam esperar a sopa. Mas não tinha sopa para todo mundo. Porque era para aquelas crianças que ficavam até mais tarde. Eles se preocupavam muito com nossos filhos. (Sidnéia)

De acordo com as narrativas ainda no final da década de 1980 a EPM havia recebido verba do Ministério da Educação- MEC, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE , para a construção do novo prédio, na mesma rua em que funcionavam os sobrados. No entanto, por motivos não revelados, houve atraso muito grande nessa obra.

A obra começou de trás para frente da rua de trás para frente, tudo isso aconteceu não de forma muito tranquila, em termos de adaptação a gente se adapta. Eu sou de uma época aqui da escola, que a gente se adaptava com as coisas. Se tivesse que fazer, nós íamos fazer e acabava história. As crianças estavam aqui e precisavam ser cuidados, e nós cuidávamos da melhor forma independente das condições.

Nessa época a minha filha era muito pequenininha e foi a época que a Rosângela entrou. Tinha cozinha e a nutricionista que orientava o pessoal então nessa época já não precisava mais trazer alimentação, nem leite, nem fralda.

Os berços eram todos Giorgio Nicoli. Os mais bonitos! Tudo dourado! Mas não era nada prático, porque as crianças enfiavam a cabeça ali. (.) Era muito luxo por isso que as pessoas falam que era época de ouro.

Se eu falasse que precisava de tal brinquedo por que era importante para a estimulação da criança, eles compravam ou se precisasse oferecer um curso de Shantala, eles pagavam.

Foi uma época em que se investiu muito nessa capacitação, nesse cuidado de EXCELENCIA. Creio eu que não encontraria isso nem nas melhores escolas. Isso durou um bom tempo. (Goreti)

E assim a Paulistinha seguiu em funcionamento por mais ou menos cinco anos. O prédio novo ainda estava em construção, no entanto, a EPM oferecia todo o suporte para as crianças serem bem atendidas; da contratação de funcionários, alimentação e compra de materiais. Tempo de compras, presentes e alimentação farta foi denominado *Época de Ouro da Paulistinha* pela comunidade escolar.

Tinha bola, carrinho e boneca que eram os brinquedos básicos daquela época. Para os maiorzinhos tinha muitos aqueles cubinhos de montar, para os meus de 2 anos eram brinquedos de plástico de borracha então não tinha nada que pudesse ser arremessado e que pudesse dar medo de machucar outra criança.

Eles tinham muito brinquedos eles tinham muita coisa, naquela época. Nós também recebíamos muita doação, tinha para todas as faixas etárias. (Rosângela)

Os relatos indicam a constante preocupação da Paulistinha com o bem-estar das crianças, mas a situação não se ampliou para os funcionários. Nenhum benefício, aumento salarial ou outro tipo de valorização lhes foi estendido.

Para os funcionários não houve qualquer tipo de vantagem ou aumento salarial, porque os servidores eram pagos pela União e os demais pela Escola Paulista de Medicina.

No meio dessa história toda teve muita briga, muito protesto e greve, porque se precisava melhorar a condição do profissional. Tudo isso que foi uma luta muito grande. A Paulistinha é fruto de muita reivindicação, de muita greve dos servidores e dos funcionários do Hospital porque eles precisavam de um lugar de qualidade para deixar os seus filhos. Isso não foi uma coisa tranquila. (Goreti)

Mesmo sem a valorização profissional e remuneração adequada, e sem muitos acordos com as entidades patronais, os funcionários continuaram com a implementação da proposta de *Escolarização*, e potencializaram as festividades e comemorações na Paulistinha.

Magalhães (2018) afirma que as comemorações fazem parte das marcas identitárias de uma instituição escolar. A história da creche é recheada de festas e datas comemorativas que marcaram as narrativas dos entrevistados e ajudaram a compor o cenário desde o tempo em que a creche se denominava Comunidade Infantil.

É possível afirmar que em todo o percurso houve grande envolvimento e empenho de todos para a realização desses eventos. As festividades e comemorações fizeram parte das permanências da instituição. Com o passar do tempo ficaram mais enriquecidas e glamourosas, tornando-se cobiçadas e esperadas pela comunidade escolar.

As atividades pedagógicas continuavam organizadas pelo calendário de datas comemorativas, como na década de 1970. Enfeitar as crianças, pintar e recortar máscaras compunham os planejamentos pedagógicos.

Figura 43 - Carnaval – provável 1992



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 44 - Minigrupo I - Dia do Índio - 1994



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Durante as entrevistas foram apresentadas algumas fotos do acervo institucional da Paulistinha. E os entrevistados faziam reconhecimentos e ajudavam a compor o cenário da Paulistinha. Sidnéia reconheceu sua filha Patrícia - de blusa amarela - e seu amigo inseparável Augusto, à frente, blusa cor de vinho. Nunca tinha visto a foto e manifestou sua alegria em recordar aqueles momentos.

Figura 45 - Minigrupo II – Dia do Índio - 1994



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 46 - Grupo de pré-Páscoa - 1994



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 47 - Grupo de Pré - Dia do Índio 1994



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

O trabalho com as datas comemorativas era comum a todos os grupos de crianças da Paulistinha. Em meados de 1990 as crianças produziam máscaras e cocares, e posavam para as fotografias, mais comuns naquele tempo. O cenário produzido, entretanto, não se diferenciava muito da década anterior.

É revelado durante as narrativas que nesse tempo não havia festas do Dia das Mães, as professoras faziam as lembrancinhas com as crianças e as entregavam, geralmente em dia de reunião. Outro momento em que as mães podiam participar das atividades na escola era no dia da comemoração dos aniversariantes do mês. *“Elas participavam em outros momentos de reuniões bimestrais, no Dia das Mães, na Festa Junina, quando era festa dos aniversariantes a mãe do aniversariante podia vir no dia e comer um bolinho com a criança (Rosangela).*

A Festa Junina era um dos momentos em que se reunia a família, e todos podiam ir festejar na escola. *“As festas juninas de lá eram muito boas e as crianças gostavam muito. As mães levavam um prato ou contribuía com algum dinheiro e elas cuidavam de tudo. As meninas daquela época eram nota dez”* (Sidnéia).

Figura 48 - Patrícia - Festa Junina - 1995



Fonte: Acervo particular Sidnéia

Figura 49 - Patrícia e Augusto - Festa Junina - 1995



Fonte: Acervo particular Sidnéia

Rosângela relata que as festas juninas cresceram ao longo dos anos e adquiriram dimensão inesperada. O espaço interior e a rua em frente da escola já não comportavam toda a comunidade escolar. Em consequência, a Paulistinha precisou alugar um espaço para a festa junina anual.

De janeiro a dezembro, mês a mês, nós tínhamos o outono e inverno cultural com a participação das Mães. A nossa organização era feita por todo o calendário das datas comemorativas e a secretaria da escola ajudava muito nessa organização.

Tinha festa todos os dias, todas as horas, tudo era motivo para a gente comemorar. No início a nossa festa junina servia para arrecadação de dinheiro para escola. E por volta de 1995 era realizada aqui no Clube Adamus⁶³, e então o dinheiro arrecadado era destinado à Associação de Pais e Mestres, e servia para compra de papel higiênico, conserto de torneiras e outras coisinhas. (Rosângela)

A Semana da Criança era um momento muito esperado na *Época de Ouro*. Cuidadosamente preparada pelas professoras com atividades e rotina diferenciada.

Na Semana do Dia das Crianças a rua era toda enfeitada! A semana inteira tinha brincadeiras, era tudo subsidiado pela Escola Paulista de Medicina. Tinha brincadeiras, comes e bebes, e presentinho, tudo de graça para as crianças. O reitor terminava a Semana com presente para eles, era outro nível, era outro tudo, era outra condição, tinha de tudo para eles. (Rosângela)

A festa de Natal também era realizada internamente e não tinha participação da família. Considerada tradição da creche, conservada desde os primeiros anos da Comunidade Infantil e muito esperada pelas crianças. “*Tinha festa de Natal para as crianças, mas as famílias não participavam. Não me lembro se tinha Papai Noel, mas eles ganhavam presente. Todas essas festas elas vinham de um conceito antigo e mais tradicional* (Rosângela).

Diferentemente das narrações dos adultos, Daniel trouxe a memória de sua infância episódio muito significativo. Conta com detalhes a sua decepção com o presente e a figura do Papai Noel.

Naquela época nós comemorávamos o Natal, e o Papai Noel vinha na escola. Nós fazíamos a cartinha e claro que eu não tinha ideia de que era o meu pai e minha mãe que compravam o brinquedo que estava lá na cartinha. Então, eu lembro de algumas decepções, talvez esta seja uma palavra muito forte para descrever, mas era um desapontamento por parte de alguns colegas. Comigo até aconteceu uma vez, pedi uma coisa e veio outra. Mas eu me lembro que vinha o Papai Noel distribuindo os presentes, e eu até ficava com medo daquela figura esquisita. Sei lá criança e máscara são coisas que não combinam muito bem. A ideia do rosto tampado pra mim não ficava bem, me parecia bem falso aquele negócio. Um homem que colocava uma toquinha e uma barba falsa... e dava pra ver que era uma fantasia! Para mim enquanto criança, era meio aterrorizante, por que não parecia um ser humano. Era uma roupa toda diferente, uma cara esquisita... Eu gostava de ganhar o presente, mas aquela figura não era nada amistosa, não me inspirava muita confiança. (Daniel)

Diante das análises é possível afirmar que havia distinção das representações em relação às comemorações, quando referida por adultos e entrevistados que participaram dessa história como crianças. Para os funcionários, as comemorações eram eventos que faziam parte do calendário a ser cumprido da melhor forma possível. Para as mães, um momento de deleite, de

⁶³ O Clube Adamus, embora funcionasse em área municipal, realizava atividades com cobrança, como festas e jogos. Hoje, o Clube Escola UNIFESP ocupa o espaço do antigo A partir da parceria, novas atividades passaram a ser oferecidas como abertura de inscrições para a comunidade UNIFESP/HSP e a moradores das imediações. <https://jornalzonasul.com.br/clube-escola-da-unifesp-oferece-novas-atividades-a-moradores-da-vila-clementino/> Acesso em: 04/05/2019.

prazer em assistir às apresentações dos filhos. Para a criança, as comemorações eram momentos de espera, preparo e ensaio, e na maioria das vezes não atendiam às expectativas infantis.

Sidnéia relata que as festas com apresentações das crianças eram muito esperadas pelas mães e as agradavam muito. Patrícia relata: *“Me lembro de uma vez que dancei a música do Sandy e Junior, Splish Splash. Ah, também me lembro de uma vez que dancei uma música com uma, com uma mamadeira gigante rosa, eu tinha uns quatro anos (RISOS)”*. (Patrícia)

Sidnéia participava ativamente do preparo das festas e contribuía na escolha e confecção dos figurinos, e conta alguns momentos que marcaram o tempo de pré-escola da sua filha na Paulistinha.

As professoras pintaram uma fruta na camisa de cada criança, e elas dançavam aquela música da Xuxa "pera, uva, maçã e salada mista..." e elas iam para frente conforme falava sua fruta, isso me marcou muito.

A Patrícia sofreu um acidente em casa na véspera da festa de Natal. Ela tinha acabado de sair da Paulistinha e sofreu um acidente. E eu não gosto de falar disso muito não. E então nós ficamos afastadas quase três meses. ELA MORREU E NASCEU DE NOVO, os médicos desenganaram a nossa filha. Quando aconteceu isso ela tinha dois anos e pouco. E era uma festa de final de ano, eu estava ajudando a preparar as coisas e a roupinha das crianças. Então, pra mim foi um momento muito difícil. E para eles também.

Depois de algum tempo teve uma outra festinha, eu me lembro que ela estava vestida de bebê, usava um tocão, um fraldão, tinha um mamadeirão e eles cantavam "Bilu, bilu, bilu. Bilu, tetéia..."(risos) nessa a Patrícia dançou e ela ainda estava carequinha, MAS ESTAVA LÁ!

Geralmente era a gente que comprava as roupas, eles davam as opções e era decidido na reunião de pais. Eles procuravam sempre não pedi muita coisa. A não ser quando apresentação era no anfiteatro que era diferente. Esse mesmo do Bilu tetéia, nós não pagamos nada, eu me lembro que eles só pediram um short de cotton e como minha cunhada era costureira. ela fez para todas as crianças. Os pais pagaram somente pelo tecido, como para criança rende bastante sobrou tecido e nós fizemos algumas bermudas. (Sidnéia)

Figura 50 - Festa de encerramento de ano - 1995



Fonte: Acervo particular Sidnéia

Durante as entrevistas revelou-se o cuidado que a Enfermagem Pediátrica sempre dedicou às relações humanas e acolhimento das crianças. Conceição acentua que o trabalho era desenvolvido na Paulistinha por meio dos estagiários da disciplina de Saúde Escolar, e explica a importância do trabalho: *“Medicina preventiva quando uma criança vai para o hospital, por exemplo, com câncer, precisamos preparar as outras crianças para recebê-la”* (Conceição).

As narrativas formaram um compósito que representam o tempo vivido. Sidnéia situou o quanto a Paulistinha foi fundamental na recuperação e retorno de Patrícia à Paulistinha.

Quando a gente voltou o acolhimento foi FANTÁSTICO. Elas me ajudaram e me orientaram como trazer a minha filha que estava careca, pra mim tudo aquilo era novo. Uma criança de 4 anos que no último dia que tinha ido para escola era cabeluda, e agora ia voltar numa sala sem o cabelo. (.) (olhos lacrimejam) Aquela situação me incomodava muito, mas eu fui muito bem acolhida.

[...]

A Patrícia precisou raspar a cabeça porque fez uma cirurgia - abriu a cabeça de ponta a ponta - e teve três paradas cardíacas. Foi um tombinho em casa que deu todas essas consequências. Eu pensava que nem ia voltar mais.

Durante todo esse período as enfermeiras, a diretoria, as funcionárias me deram muito apoio. E eu me perguntava, como é que eu vou trazer ela?

E então eles me chamaram para conversar, e eu falei: Gente, ela vai voltar CARECA, então eu falei que colocaria um bonezinho. E elas me orientaram que não precisava porque a maldade está na cabeça dos adultos e não das crianças. Isso eu aprendi ali. Eles me falaram que na hora que ela chegar sem a touquinha as crianças vão ver, porque elas sabem que aconteceu um acidente com a Pati. Essa foi uma parte muito humana que vivi ali.

Eu falo a todo momento que eu fui muito feliz na Paulistinha.

E quando minha filha chegou na Paulistinha carequinha, ela foi muito bem recebida, fizeram até festa para ela. E eu estava preocupada!

Ela ficou afastada todo aquele tempo, e quando retornou entrou na rotina normal da Paulistinha.

O médico tinha falado pra mim que ela ia precisar fazer uma reabilitação, que ia precisar reaprender a andar, reaprender a falar, mas nada disso aconteceu.

Eu perguntava para elas: Como vai ser agora? Porque afinal o acidente não foi uma coisinha à toa, ela ficou com sangue dentro da caixa craniana, mas elas falaram: Não, a gente vai ver como ela vai se desenvolver, e ela acompanhou assim tudo maravilhosamente.

Quando ela estava internada não ficou no Hospital São Paulo, mas assim que eles ficaram sabendo deram todo o suporte que a gente precisava.

Rapidinho a minha filha esqueceu de tudo que tinha acontecido. (Sidnéia)

Eu me lembro logo depois que eu caí e minha mãe tinha feito meu aniversário de quatro anos. Na filmagem tinha uma foto minha na Paulistinha, e eu me lembro exatamente desse dia, eu estava com uma blusa roxa e tinha umas borboletas no armário. [...] Como eu tinha ficado um tempo afastado da Paulistinha, quando eu voltei eles fizeram essa foto. (Patrícia)

A Paulistinha foi fundamental na recuperação de Patrícia e de sua família após o acidente. A mãe apresentava medo de sua filha sofrer algum tipo de preconceito por voltar a escola sem os cabelinhos, que fora raspado na cirurgia, no entanto, a escola, devidamente preparada, para essas questões de acolhimento, elaborou um trabalho inverso ao imaginado pela família quando fotografou a volta da menina para o espaço.

A nova organização institucional trouxe mudança nas relações entre a escola e as famílias. Anteriormente, as expressões *minha casa* e *uma família* eram comuns nas narrativas relativas a Comunidade Infantil. Na década de 1990 as relações de carinho e preocupação também são manifestadas, e as expressões anteriores foram suprimidas dos relatos, indicando limites entre instituição, casa e família. Contudo, é preciso destacar que as relações e a preocupação com o bem-estar das crianças continuaram permeando as ações cotidianas da Paulistinha.

A contribuição dos profissionais da saúde foi fundamental no acolhimento e orientação da família ao retorno da Patrícia. As professoras tiveram papel de destaque, principalmente a professora Lilian, que se tornou amiga da família, mantendo contato com Patrícia até sua vida adulta.

Em sinal de cuidados com as demais crianças, as professoras só contaram o ocorrido com a Patrícia depois das apresentações de danças:

Na hora que eu vi o filme que elas fizeram uma oração pela minha filha que estava na UTI, eu desabei.

O dia em que eu cheguei a diretora falou para Lilian para não ficar muito perto de mim. Porque ali eu era mãe, e a gente era amiga.

Então, a Lilian falou: Não, eu vou falar com a mãe sim. Nós conversamos, e ela largou tudo e foi parar lá na minha casa, sentou no chão e brincou com a minha filha. Até hoje eu falo para ela que isso não tem preço, nunca mais a gente esqueceu nem eu e nem a Patrícia. E depois a Patrícia se recuperou e por um milagre saiu ilesa desse acidente.

As mães perguntaram pela Pati, mas ninguém quis contar o que estava acontecendo, após as crianças se apresentarem eles pediram um momento de oração para minha filha. E eles me contaram que aquilo foi um balde de água fria para as mães quando ficaram sabendo do acontecido. Eles não quiseram falar para as crianças não se abalarem. Mas foi muito bom saber que minha filha era tão amada. Foi um período de muita oração, e hoje ela está aí, já está terminando a pós-graduação em Farmácia Clínica. (Sidnéia)

As festas foram apresentadas nessa história como parte da identidade e das apropriações institucionais. Deve-se ressaltar que as festividades eram cuidadosamente preparadas pelos funcionários e pelas mães, pois as *boas festas* mobilizavam toda a comunidade escolar e a comunidade do Hospital São Paulo.

Para as crianças menores a festa de final de ano era considerada festa de encerramento, e para as maiores a formatura. O evento se transformou no decorrer dos tempos, adquirindo status de evento do ano, e fez parte do glamour da Época de Ouro: “*Tenho fotos do meu acervo pessoal eu posso procurar e te mandar no fim o teatro que era para 300 lugares, já não comportava*” (Lúcia).

Lúcia revela que tem grande apreço pelas festas de formatura: *“Os convites eram lindos, era uma coisa que a Unifesp inteira parava para assistir. Agora existe uma discussão que isso não é bom, acho que é bom, festa sempre é bom! (Lúcia)”*

Rosangela afirma: *“No tempo em que eu trabalhei na Paulistinha não chegava a ser uma formatura, tinha uma festa que eu posso dizer que era de encerramento”*.

Sobre a formatura os entrevistados relembram:

Eu creio que tinha no final do infantil, porque me lembro de uma apresentação, que pode não ter sido formatura, mas eu me lembro de uma apresentação no anfiteatro grandão, que eu esqueci como é que chama, mas fica na Botucatu 862. Me lembro de ter feito apresentações lá e uma que consigo lembrar, que me marcou talvez seja alguma coisa parecida com uma formatura. Então pode ser que tenha uma entrega de algum diploma ou alguma coisa do tipo.

[...]

Não me recordo muito bem, mas era uma apresentação para a família. Eu me lembro de música, então nós fazíamos apresentações, não sei se foi uma ou mais apresentações, mas foi com instrumentos bem básicos de percussão. Então, pode ser que fosse uma formatura, mas foi algo que não me marcou. Talvez eu olhando as fotos, tenha alguma foto de formatura com uma bequinha verde. Mas pela memória de criança eu não me lembro. (Daniel)

Eu lembro que quando ela saiu para a escola teve formatura, e já tinha presença da Reitoria. Era tudo chique demais Sempre tinha alguém da diretoria. Teve uma época que era a doutora Dalva Souto Maior, que sempre estava representando a Reitoria e as crianças gostavam muito.

As crianças colocavam bequinha verde. No início da cerimônia tinha o hino nacional, as professoras faziam um texto de agradecimento e uma das crianças fazia a homenagem aos pais, também tinha apresentação de um coral das crianças. Ainda era uma coisa pequena, mas as famílias e as crianças gostavam. (Sidnéia)

Na comunidade infantil também tinha formatura, ainda não era essa formatura, esse show. Era uma missa, nesse tempo não tinha esse problema com religião, tinha um coral com as crianças de 4 anos, um coralzinho, era uma coisa simples e bonitinha.

Quando vira Paulistinha é que aí começa essa história. Na realidade, foi quando a gente ganhou o teatro, por que antigamente não tinha, então a gente solicitava para fazer a formatura.

[...]

E aí as crianças iam vestidas de beca para receber o diplominha, tudo bonitinho. E então, começa a crescer. Os professores das outras turmas que não se formavam, e falavam que a gente podia fazer uma apresentação. Os que se formavam era aqueles que saíam da Educação Infantil e iam para outra escola.

Tinha professores muitos bons dos pequenos que também queriam se apresentar. E então, começou com as todas as crianças, só não as do berçário.

A partir dos dois anos as professoras já começavam a fazer apresentação com eles, eram muitos ensaios que viravam shows. Era uma coisa assim!

Então, tinha a formatura dos que iam para o primeiro ano e depois vinha o show dos alunos.

Faziam apresentação teatral, danças, iam fantasiados, tem materiais lindos que a gente ainda encontra lá na Paulistinha. Aí sim virou um Show, virou uma coisa ímpar da Unifesp que não podia faltar. (Lúcia)

Durante a história da creche foram observadas indicações sobre a religiosidade que permeava as ações cotidianas, como orações antes das refeições, comemorações de datas

religiosas e ainda oração na festa de encerramento. No entanto, isso nunca foi observado pelos entrevistados, talvez por não haver distinção de aula de religião e a religiosidade das ações.

Quando abordada a religiosidade na instituição, os entrevistados afirmavam que nunca houve problemas, e as ações citadas eram *normais* e *comuns* para a época. Em algumas narrativas, foi possível observar a declaração que este era um problema criado em outros tempos, e que naquele espaço institucional nunca foi percebido.

Não aparecia em nenhum momento, não tinha nada nas paredes, nós tínhamos uma diversidade muito grande. Na minha sala tinha uma diversidade muito grande de religião, e isso era muito respeitado. Tanto que tinha evangélicos, que no dia da festa sentavam ao lado de macumbeiros e cada um sabia do seu. Não existia esse preconceito que se tem hoje em dia.

Essa sua pergunta me remete a pensar que quem botou esse preconceito foi o tempo, porque antes não existia, não se falava e não se corrigia. Não se pregava religião nenhuma, nosso conceito estava tão voltado para a educação, que tinha um cultural muito forte para implantação da sociedade que as preocupações eram outras. Nós estávamos muito mais preocupados com a criação da escolinha e não existiam esses tabus como hoje.

Eu tinha uma mãe que era evangélica e tinha três filhos na Paulistinha e ela autorizava as crianças a participar de tudo, e nós não tínhamos nenhum tipo de problema. Talvez poderia ser que tivesse alguma coisa do portão para fora, mas o tempo que eu passei na Paulistinha foi um tempo de sonho, e não tinha espaço para esses tabus. (Rosângela)

Nunca tivemos problema com religião – nós éramos católicos! (.) A escola que passa a criar este problema, não tinha aula de religião, mas tinha oração, obrigada amém! Afinal nosso país é católico.

As festas eram todas normais Páscoa, Natal, afinal nós somos um país católico. Tínhamos vários evangélicos, mas nunca tivemos problema. Os problemas vieram com as mudanças. (Lúcia)

Foram levantados assuntos sobre religiosidade, mas não aprofundadas, necessitando de estudos mais sistemáticos para a composição das questões identitárias dessa história multifacetada. Em diversos momentos se notou a presença da religiosidade nas orientações e ações da escola, como o momento de oração previsto no *Manual* (AUGUSTO, 1985), e ainda na fundamentação teórica da documentação de referência:

A vida é uma viagem para a qual é preciso ter o Norte, a direção; caso contrário ir-se-á a parte alguma... quando não, a prejudiciais searas para o indivíduo e a sociedade.

Os três grupos de pessoas que mais exercem a função de orientadores, educadores das novas gerações e que deveriam estar mais conscientes deste fato, são os pais, os professores e sacerdotes. Estes três grupos de pessoas têm responsabilidades diretas e definidas no futuro da vida de outras pessoas da sociedade, e, por conseguinte, da humanidade. [...] O ser humano misto de espírito e matéria, traz dentro de si como que uma luz capaz de crescer em termo de alto com consciência e capaz de sugerir direção a rota da vida, quando adequadamente estimulada em seu crescimento. [...] O espírito devidamente desenvolvido guarda grande respeito pela matéria. (AUGUSTO, 1985, p. 137-138)

Considerando a origem católica da Instituição, o lugar de fala dos entrevistados como cristãos e supostamente católicos, a religiosidade em nenhum momento foi citada na caracterização da comunidade em sua diversidade. No entanto, refletida nos destinos das crianças, visto que a grande maioria, ao sair da Creche, foi para escolas de religião católica. Nesse sentido Magalhães (2014) ressalta que as práticas escolares trazem apropriação dos saberes, crenças e atitudes que levam à aceitação de valores de forma mais ou menos conscientes.

Ainda sobre a saída das crianças da creche, em diversos momentos foi desvelado nos relatos a dificuldade de adaptação das crianças em outras instituições escolares, algumas justificando-se pelo excesso de cuidados e ambiente *muito familiar*. No entanto, o período dessa pesquisa de mestrado esgota-se momentaneamente com a necessidade de aprofundamentos sobre os destinos da vida das crianças após frequentarem a Instituição escolar por muitos anos.

3.4.1 Chegada ao prédio novo: aqui se encerra momentaneamente uma história

Em 1994, a Escola Paulista de Medicina foi transformada em Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, e então a Paulistinha passou a pertencer à reitoria da Universidade. Com recursos federais foi construído o novo prédio para a Creche, à Rua Varpa, local em que funciona a Paulistinha até hoje. De acordo com Rosa, a intenção inicial era de que se ampliasse o espaço, mas essa política de ampliação não teve continuidade.

Ao lado direito tinham outros prédios da universidade, que eram de outros setores, não me lembro bem, mas parece que eram almoxarifados ou outras coisas qualquer. Mas podiam crescer dos dois lados, ela cresceu de forma vertical e nós queríamos também de forma horizontal, por que a pretensão na época era fazer também o segundo ciclo do ensino fundamental. [...] No sentido de a criança já sair pronta para o nível médio, já para frequentar a escola pública ou particular em boas condições. Mas não tivemos sucesso. O outro reitor que assumiu não investiu nesse aspecto. (Rosa)

O prédio novo foi entregue na *Época de Ouro*, com salas e espaços construídos para a efetivação da proposta que estava sendo construída há décadas.

Quando foi para o prédio novo já com esse caráter de escola, ela vira Escola Paulista de Educação que pertence à Universidade Federal de São Paulo e passa a ser supervisionado, e nós começamos a prestar conta para a diretoria Centro Sul do Estado que fica aqui embaixo. Antes era supervisionada pelo pessoal da Enfermagem e nunca deixou de ser, o que muda é que nesse momento eu tinha profissionais da Educação supervisionando e não só o pessoal da Saúde. Lembrando que sempre tivemos supervisão do pessoal da enfermagem pediátrica. (Goreti)

Figura 51 - Fachada atual da Paulistinha



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 52 - Berçário do prédio novo - 1995



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

Figura 53 - Área de troca dos bebês - 1995



Fonte: Acervo Institucional Paulistinha

O prédio novo foi entregue no ano de 1995, com três andares, secretaria, diretoria, refeitório, sala de enfermagem, biblioteca, salas de aula, berçário, brinquedoteca e uma área

livre destinada à quadra. As crianças e suas famílias ficaram muito felizes em ir para o novo espaço. Os ambientes foram cuidadosamente pensados:

De 1995 a 2003 eu fiquei na coordenação, já era no prédio novo. Me lembro como se fosse hoje, os berçários ficavam no terceiro andar nas salas da frente.

Nós tínhamos os berçários iniciais onde os bebês entravam, depois o intermediário e depois o Maternal no primeiro, e as salas do fundo eram a pré-escola e o ensino fundamental. [...]

Já no prédio novo nós tínhamos a Diretora, Coordenadora dos berçários, Coordenadora da Pré-escola e Coordenadora do Ensino Fundamental. Eu administrava todo o funcionamento dos Berçários I e II e do Maternal. Eu brinco que eu tinha trinta e duas crianças funcionários e duzentas crianças e mais suas respectivas famílias. (risos) (Goreti)

Me lembro de um brinquedo que tinha lá no Jardim que a gente chamava de parque, tinha um pequeno e um grande. O grande eu me lembro o dia dele ser montado. Eu estava no parquinho brincando na hora que o pessoal chegou para montar, a minha turma foi a primeira a brincar com ele.

Eles montando e a gente olhando, eu não entendia muito bem o que estava acontecendo porque ali já tinha um balanço e aqueles brinquedinhos.

Me lembro que ele era super colorido, azul, vermelho, verde, laranja, amarelo, era todo de cores vivas. Era um escorregador de plástico, bem maior que o outro. Me lembro que a professora falou assim: Gente vem cá ver um negócio, e eram os caras chegando com as caixas e abrindo. E um colega me falou acho que é um brinquedo novo! Aí nós ficamos na expectativa daquele brinquedo, que era enorme para nossa idade, ele era muito grande para aqueles toquinhos de gente! E aí eu lembro que naquele dia a professora nem voltou para sala, e deixou a gente ali brincando por um bom tempo.

Os pais chegaram para buscar os alunos e a gente estava brincando. Ninguém queria ir embora. (Patrícia)

A rotina da nova escola se quebrou diante da montagem do *brinquedão*, que surpreendeu as crianças, olhar atento das crianças sobre a montagem do brinquedo se transformou em nova brincadeira. Esse relato indica uma sensibilidade de escuta e observação da professora. Nessa época, Patrícia era aluna de Lilian, que a acompanhou durante toda a sua pré-escola. Os relatos desses momentos justificam o carinho que a menina e sua família cultivaram pela professora.

O relato de Patrícia revela que a menina foi muito feliz na Paulistinha, e que os aprendizados e ensinamentos foram apropriados e passaram a fazer parte da sua identidade. Revela que é uma leitora exímia e conta como foi a sua formação leitora:

Aprendi a ler no pré, e quando eu fui para o primeiro ano já sabia ler. Me lembro que toda semana a gente ia até a biblioteca e pegava livrinhos emprestados. Tinha livros desde o pré até o quarto ano.

A gente podia trazer os livros para casa, e acho que podia ficar por uma semana. Me lembro que eles anotavam o nome de quem pegava atrás do livro e era como uma biblioteca mesmo. E sempre eles renovavam os livros, sempre chegavam livros novos, e eles trabalhavam com a gente para não estragar, porque as outras crianças iam precisar ler. E a gente aprendia isso, tanto é que meus livros são impecáveis o meu quarto é uma zona, mas os meus livros!

Eu pegava muitos livros da Disney. Eu sempre gostei muito. Antigamente tinha os Clássicos da Disney e eram os meus favoritos. E eu falava mãe eu quero um livro desse eu quero! Até que um dia minha mãe foi e comprou para mim. [...]

Tinha um livro que eu gostava muito que era de uma ratinha branca era um livro todo temático que fazia chover, aqueles livros com movimento em 3D que a gente abria!

Era uma maravilha, só não me lembro o nome, mas era sobre as aventuras da ratinha. Esse livro também era muito disputado. Eu pegava, ficava com ele, não queria, mas tinha que devolver. Aí eu devolvia e pegava outro, era uma coleção e tinha vários temas. (Patrícia)

Até o ano de 1995 a Paulistinha atendeu às crianças até a pré-escola. E em 1996 iniciou o atendimento das crianças até 4ª série⁶⁴, daí então a escola adquiriu uma estruturação muito peculiar, a creche foi instituída na autarquia federal, e o Ensino Fundamental tempos depois foi registrado como escola particular e supervisionado pela Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo.

Porque nós trabalhamos com dois regimentos o Regimento do Ensino Fundamental foi apresentado na Delegacia de Ensino, Centro-Sul, e o da Educação Infantil foi apresentado no CONSU⁶⁵, então isso na prática apresenta vários problemas, que aparecem em todos os regimentos. Mas são situações que a gente vai precisar mudar, mas para tanto será preciso pensar se vai ou não existir o Ensino Fundamental, e como nós vamos fazer um único Regimento de uma escola toda de educação. Se continuasse com a Enfermagem Pediátrica acredito que nós teríamos mantido só a educação infantil, tenho quase certeza por que nós como enfermeiros não teríamos a competência para trabalhar com o Ensino Fundamental. (Conceição)

As análises das narrativas juntamente com as outras fontes permitiram construir uma representação sobre os momentos vividos pelas pessoas que fizeram parte dos 25 anos apresentados da Comunidade Infantil a Paulistinha. As especificidades da organização institucional, as mudanças e as apropriações dos espaços permitiram compreender as relações, as culturas constituídas e também as destituídas ao longo dos tempos, revelando as marcas identitárias dessa história multifacetada.

As análises apontaram para uma história construída majoritariamente por mulheres que apresentavam uma estima pela Instituição, na composição de uma história marcada por transformações e apropriações adquiridas ao longo dos tempos. “É importante lembrar que a Paulistinha sempre foi do Campus São Paulo, a gente costuma falar que a Paulistinha é nossa!”. (Conceição)

Aqui se encerra momentaneamente essa história, com a possibilidade de outras escritas, que juntamente com as representações apresentadas possam dar continuidade a novas histórias dessa Instituição.

⁶⁴ 4ª série - nomenclatura utilizada na época de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71.

⁶⁵ CONSU- Conselho Universitário da UNIFESP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de apresentar a representação de uma história vivida por pessoas que foram fundamentais na criação, implantação e continuidade da Creche, por meio da análise de narrativas juntamente com fontes documentais e iconográficas coletas durante o estudo. A Creche Universitária Paulistinha foi criada na década de 1970, chamada de Comunidade Infantil até os finais dos anos de 1980, na modalidade de Creche no local de trabalho, categoria Institucional, comum naquele tempo, dada a escassez de vagas oferecida pelo poder público.

Essa história é notadamente marcada pela presença das mulheres: reivindicaram, criaram e lutaram para as vagas serem ampliadas, pois durante o período pesquisado os cuidados com a criança pequena eram vistos como responsabilidade exclusiva das mães.

Poucas vezes a figura masculina apresentou-se nessa história. Esteve presente na figura do cardeal dom José Gaspar de Afonseca - consultado para abertura da Escola Paulista de Enfermagem e estagiários de Enfermagem – que, além dos cuidados, mostraram a preocupação da EPE em desenvolver uma sensibilidade nas relações humanas. O doutor Hélio Egídio - durante as narrativas foi figura-chave para a expansão da Paulistinha. Daniel, ex-aluno, que frequentou a creche de 1984 a 1990, e o Galpão por mais alguns anos, que contribuiu com visão geracional da infância, revelando suas peripécias que deram sentido e mais vida a essa pesquisa. Ainda mais algumas vezes a figura masculina foi citada como pais e amigos mais próximos das crianças.

Já as mulheres compõem a história em todos os momentos: Movimentos de Mulheres de Luta por Creche, luta das mães para a criação e continuidade da creche, participação em encontros e eventos, preparação das marmitas com alimentação do dia, eram elas que levantavam cedo e dormiam tarde todos os dias, e muitas vezes levaram os filhos, *seu pacotinho*, para a creche, em transporte público.

As pajens *bem-educadas* que cuidaram das crianças, as professoras da EPE que atendiam, orientavam e acompanhavam o trabalho da Creche, fundamentais nessa história, e as berçaristas, que compuseram a história já com alguma formação sobre os cuidados com a criança. As funcionárias da parte administrativa que buscaram conciliar as dificuldades de articulação entre o bem-estar, o horário de trabalho das mães e as necessidades do empregador, mas sempre reconhecidas por sua importância. E também as que não atuaram dentro da creche, mas participaram diretamente, como Wany de Fátima Silva Oliveira, mãe de Daniel e diretora da contabilidade, considerada a madrinha da Paulistinha na *Época de Ouro*.

Ainda as ex-alunas que corroboraram com seu olhar e lembranças de seu tempo de criança marcado na maioria das vezes por boas situações vividas, mas também os maus momentos no compartilhamento do papel da Paulistinha, como fundamental na superação e retomada da vida normal. Ainda, aparecem as recreacionistas, professoras, coordenadoras, diretoras em um tempo que havia a preocupação institucional com a Escolarização, e contribuíram com a visão pedagógica para as ações do cotidiano.

Durante essa história as relações estabelecidas entre as mães, crianças e creche foram marcadas pelos vínculos afetivos. Inicialmente a creche atendia aos filhos que ocupavam cargos médios da EPE e EPM, como médicas, enfermeiras, chefes de departamento e professoras. Nas narrativas se revelou que as profissionais ampliaram as relações para outros ambientes fora da creche, e as crianças consideravam as professoras da EPE como tias, estabelecendo vínculos chamados “familiares”.

Com o reconhecimento da qualidade do trabalho pela comunidade escolar, mães de outros segmentos buscaram o atendimento. A creche atendia aos filhos das trabalhadoras que pertenciam às diversas categorias funcionais da EPE, EPM e HSP. Outras crianças passaram a frequentar a creche, que não faziam parte dos moradores da área nobre da cidade de São Paulo, assim. A creche foi incorporando e promovendo cultura por diversas regiões da metrópole.

Originalmente a creche foi criada para o atendimento dos filhos das mulheres de camadas médias, mas essa característica se alterou ao longo do tempo. As relações adquiriram nova configuração e deslocaram-se de familiares para vínculos de amizade que compuseram as relações vividas na Paulistinha.

As narrativas marcadas pelo saudosismo e defesa de prestação d atendimento da *melhor maneira possível* revelaram que as relações familiares e os círculos de amigos percorreram a história da creche, e sentimentos de amor, conforto afetivo e gratidão aos serviços prestados foram constantes.

É preciso destacar que durante os relatos os sentimentos associados à gratidão não se opuseram aos direitos das mães trabalhadoras ou ao direito da criança, mesmo considerando que no período pesquisado a creche ainda não era vista como direito da criança. Mas deve-se ressaltar como exceção a participação de Suzana, que lutou pela abertura da creche amparada nos dispositivos da CLT, e teve o apoio de sua irmã Rosa, então diretora do Departamento de Enfermagem, e de Maria Gaby, então professora da EPE. Provavelmente sem as figuras de cargos mais importantes, não se teria conseguido impulsionar a criação da Paulistinha.

É preciso destacar a relevância do nome dado à *Creche: Comunidade Infantil*. A mãe Suzana revelou que sua intenção era que o espaço fosse diferente das creches das indústrias. O objetivo da mãe e das fundadoras era que naquele espaço, além dos cuidados dos pequenos, fossem construídas relações, como lugar de trocas e compartilhamentos. Suzana declarou que a proposta a agradava, e levou o Projeto de Comunidade, ainda nos finais da década de 1970, para uma empresa de transportes em que trabalhou após sua saída da EPE.

Ressalta-se que a nomenclatura Creche carrega estigma social, primeiramente pelo mau atendimento oferecido em determinados períodos do século XX, devido à falta de recursos e políticas eficientes. E em segundo pela divisão declarada de atendimento: creche para os filhos dos pobres, e local de cuidados e escolinhas para as camadas mais altas da sociedade - local de aprendizagem.

O trabalho na *Comunidade Infantil*, pautado na afetividade, adotou medidas paliativas para a sobrevivência da instituição, dadas a falta de recursos e a provisoriedade do ambiente. Para a garantia do atendimento, Marianna precisou acionar redes de amizades para apoio financeiro. Ainda é preciso destacar as ações das mães que resolveram as situações mais urgentes com medidas caseiras. Com o passar do tempo a situação se alterou, com orientações, recursos e capacitação dos profissionais, mudando profundamente na década de 1990, quando funcionava em novo endereço. Naquele momento, a EPM assumiu de forma mais incisiva a responsabilidade pela creche e, segundo as narrativas, a EPE praticamente foi isenta dessas responsabilidades.

A negação do passado e a busca pelo novo foram enfatizadas durante os relatos, principalmente quando eram relativos ao novo endereço na Rua Varpa. A falta de conhecimento levou a afirmações que induziram ao entendimento de que a creche havia se iniciado naquele momento, principalmente em relação ao trabalho pedagógico. No entanto, é preciso ressaltar que a preocupação com o desenvolvimento das crianças e as aprendizagens foram elencados nas práticas durante o período pesquisado. Os novos atores chegaram e se integraram à Instituição, fazendo parte de novas culturas e valores que compuseram a história.

Com a proposta de escolarização da creche evidenciaram-se problemas em relação à articulação das áreas da saúde e educação. Até aquele momento havia a supremacia da saúde. Seguiu-se uma disputa de campo na Instituição que adquiriu especificidades de creche pertencente à área da saúde, e que se manifestaram nas concepções sobre as atividades propostas.

Na década de 1990, com a ampliação das discussões do cuidar e educar, a educação sai do *lugar ocupado* como secundário e adquire destaque. No entanto, é preciso frisar que o cuidar e educar continuaram dissociados, pois as narrativas revelaram que as profissionais da educação se dedicavam ao preparo e aplicação de atividades, enquanto as auxiliares e profissionais da saúde aos cuidados básicos. Ainda não se via articulação do trabalho com olhar para a integralidade da criança que é educada ao mesmo tempo que é cuidada.

Destaca-se que todo o trabalho das instituições creche passam pelo pedagógico e pelo cuidado da criança, desde a entrada, organização dos espaços, troca de fralda, local reservado à amamentação, à higiene das crianças e do local, à relação e ao trato com a família, enfim, aspectos do cotidiano que influenciam e são influenciados pelos que dele participaram.

A proposta de escolarização da *Creche* incluiu a ampliação do espaço, escolha do novo nome, reuniões de pais, materiais escolares, uniformização das crianças e dos funcionários, contratação de um maior número de pessoal, chegando até a ser aberto um concurso para recreacionista, o que causou divergências nas relações entre funcionários. Além da formação, as diferenças salariais e de plano de carreira eram alguns dos motivos que exigiam certas artimanhas de articulação dos funcionários. Alguns eram funcionários públicos e outros contratados em regime de CLT.

Durante a pesquisa também se revelou que a proposta pedagógica adotada pela creche nos anos de 1990 foi considerada ineficaz em outros países. Mesmo assim, após disputas internas, a proposta prevaleceu, e o trabalho continuou guiado pela teoria piagetiana, que se pautava nas fases de desenvolvimento da criança. É preciso frisar o alto impacto das concepções francesas no direcionamento da creche, e poucas vezes foram questionadas ou discutidas, mas indicadas pelas autoridades da instituição.

A participação do Hospital São Paulo ganhou relevância durante essa investigação, no entanto, a importância dessa instituição não foi hipótese levantada inicialmente. No decorrer do processo se percebeu a necessidade de entrevistas e consultas de documentos da instituição como possibilidade de enriquecimento da pesquisa. Porém, o tempo de pesquisa do mestrado não permitiu que as fontes fossem coletadas e aprofundadas, conforme seu merecimento, ficando como possibilidades para ampliação desta ou de outras pesquisas sobre a História da Paulistinha.

Não há como dizer que passar pela creche não tenha influenciado os caminhos seguidos pelos estudantes e pelos demais envolvidos. Todos os entrevistados trouxeram aspectos importantes a partir das relações vividas coletivamente, que ajudaram a formar a

individualidade. Diversos aspectos foram revelados já nos momentos informais, e diziam que uns voltariam à Paulistinha, outros se arrependeram de não ter saído antes, outros que fariam tudo de novo, ou que colocariam seus netos, ou ainda que não colocariam seus filhos, enfim, desvelando as distintas facetas dessa história.

Investigar os destinos da vida dos atores da Paulistinha é uma das possibilidades sugeridas para o aprofundamento da pesquisa, a fim de contribuir para a continuação da escrita de outra História da Paulistinha.

Inicialmente a busca por fontes foi o maior desafio para a escrita de uma História da Paulistinha. Mas, ao encerrar a dissertação, destaca-se que o maior desafio foi juntar os fios da trama, com diferentes representações e lugares de fala, muitas vezes lacunar, que exigiu escuta atenta e revisitações às fontes. É preciso salientar que houve momentos de achar que cada narrativa indicava um caminho, mas durante as análises e as escritas elas se complementavam e formavam um compósito de experiências vividas. Encerra-se aqui essa pesquisa com a certeza da provisoriedade da historiografia, mas com o lançamento de novas investigações sobre as Creches Universitárias Federais, especificamente a Paulistinha.

REFERÊNCIAS

ANGRIMANI, D. **Vila Clementino**. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico, 1999. (História dos Bairros de São Paulo, 25)

ASSOCIAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. ANUUEFI- Disponível em: http://w3.ufsm.br/anuuefi/?page_id=25 . Acesso em: 20/05/2018.

BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (org.) Da Escola de Enfermeiras do Hospital São Paulo ao Departamento de Enfermagem da Escola Paulista de Medicina (1937-1977) In: **Memórias do cuidar: Setenta Anos da Escola Paulista de Enfermagem**. São Paulo: Editora Unifesp, p. 19-94, 2010.

BARTHES, R. **Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, E. S. Esquecer para lembrar e ser. In: MENEZES, M. C. (org.) **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, p. 573-600, 2004.

BRAGA, E. S. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, pp. 151-170, 2010.

BRASIL. Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. **Anais do Congresso do Departamento da Criança no Brasil**. Boletim nº 06, 1921-1922, Rio de Janeiro: Presidência da República, [1923]. Disponível em: <http://old.ppi.uem.br/gephe/index.php/arquivos-digitalizados/14-sample-data-articles/86-primeiro-congresso-brasileiro-de-protecao-a-infancia> Acesso em: 07/06/2018.

BRASIL. **Lei nº 2.014, de 26 de dezembro de 1924**. Dispõem sobre instalação de Escolas Maternais e Creches anexas. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1924.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**, que regulamenta a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Rio de Janeiro: Presidência da República, [1943]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm . Acesso em: 01/07/2017.

BRASIL. **Inquéritos sobre as Instituições de Proteção a Maternidade e a Infância, Ministério da Saúde**. Departamento Nacional da Criança. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1952.

BRASIL. **Creches (Organização e Funcionamento)**. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1956.

BRASIL. Postos de Puericultura e Associações de Proteção à Maternidade e a Infância. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1960.

BRASIL. Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967, que estabelece a obrigatoriedade de creches nas empresas públicas ou privadas. Brasília, DF: Presidência da República, 1967.

BRASIL. Portaria nº1 de 15 de janeiro de 1969, O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, usando da atribuição que lhe confere o art. 26, item IV, do Regimento aprovado pelo Decreto nº 56.263, de 6 de maio de 1965. Brasília, DF: Presidência da República, 1969

BRASIL. Portaria nº1, de 6 de janeiro de 1971, O Diretor-Geral do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 11, item I, do Regimento do DNST, aprovado pelo Decreto nº 56.263, de 6 de maio de 1965, e os artigos 158 e seus itens e 166 da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº. 5.452, de 1, de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971, que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986, que dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [1986]. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D93408.htm. Acesso em: 08/08/2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10/07/2017.

BRASIL. Decreto Nº 99.548, DE 25 de setembro de 1990, Altera o Decreto n. 93408, de 10 de outubro de 1986, que dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99548.htm. Acesso em: 10/01/2018.

BRASIL. Decreto nº 977 de 10 de novembro de 1993, que Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1993.

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03/07/2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 17/2010, estabelece Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas a Administração Pública Federal direta, suas autarquias e

fundações. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, [2010]. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3333-pceb001-10&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01/08/2017.

BRINKMANN, S. **Leite e modernidade: ideologia e políticas de alimentação na era Vargas.** História, Ciências, Saúde - Manguinhos (jan -mar) 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386134010017> . Acesso em: 5/01/2019.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa da historiografia.** Tradução Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BURKE, P. **Testemunha Ocular: O uso de imagens como evidência histórica.** Traduzido por Vera Maria Xavier do Santos. São Paulo. Editora Unesp, 2017.

CAMPOS, M.M.M. A Creche e a Pré-Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CANCIAN, V. A.; FERREIRA, I. M. S. (org.) **Unidades de Educação Infantil nas Unidades Universitárias Federais: os caminhos percorridos.** Goiânia: FUNAPE, 2009.

CARMAGNANI, M. I. S.; PEREIRA, S.R.; SILVA M. G. B. Inserção e Impacto Social da Escola Paulista de Enfermagem no Cenário Paulista. in BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (org.) **Memórias do cuidar: Setenta Anos da Escola Paulista de Enfermagem.** São Paulo: Editora Unifesp, p. 167-204, 2010.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J., NORA P. (org.) **História: Novos Problemas.** Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHATERJEE, P. La política de los gobernados. In: **Revista Colombiana de antropologia.** v.47(2), p.199-231, julio/diciembre 2011.

COPIT, M. S. ; PATTO, M. H.S.A criança- objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, pp. 6-9, 1979.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DAS V.; POOLE, D. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. **Cuadernos de Antropologia Social**, Buenos Aires, n.27, p.19-52, 2008.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DUBY, G. **A História continua.** Tradução Ana Cristina Leonardo. Lisboa: Ed. ASA, 1992.

FARGE, A. **O sabor do Arquivo.** Tradução Fátima Murad. São Paulo: EDUSP, 2009.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp. 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Dicionário Aurélio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa**. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 10 e 11/01/2019.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GALLIAN, D. M. C. **75 x 75: EPM/Unifesp, uma História, 75 vidas**. São Paulo: Unifesp, 2008.

GATTI Jr, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI Jr, D. (org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, pp. 3-24, 2002.

GATTI Jr, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GATTI Jr, D. A história e a historiografia das instituições escolares. in LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. (org.) **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 239- 258, 2009. (Coleção memória da educação)

GATTI Jr, D.; GATTI, G.C.V. A História das Instituições Escolares em Revista: Fundamentos Conceituais, Historiografia e Aspectos da Investigação Recente. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015.

GATTI JR, D.; SOUZA M. P. História, História da Educação e Instituições Escolares: Aspectos Teórico-Metodológicos. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 15, 2004.

GOHN, M.G. Movimentos Sociais na contemporaneidade: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-362, maio-agosto, 2011.

GOMES, A. V. A. **Creches das Universidades Federais**. Estudos da Consultoria Legislativa da Área XV, Educação, Cultura e Desporto. Brasília, 2008.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). Orientador: Nélcio Parra, 348 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1986.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KULHMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULHMANN Jr, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 5-19, maio/ago. 2000 a.

KULHMANN Jr, M. Educando a Infância brasileira in 500 anos. In: LOPES, E. M. T.; FILHO L. M. F.; VEIGA C. G. (org.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469- 496, 2000 b.

LOPES, I. P. **O acesso às unidades universitárias federais de Educação Infantil (UUFEl's): a Escola de Educação Infantil da UFRJ**. Orientador: José Jairo Vieira, 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das Instituições educativas. In: Sousa, Cinthia Pereira de & Catani Denise Bárbara (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, p. 51-69, 1998.

MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista - SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, J. Educação e Memória. Arquivos e museus: desafios à prática educativa e à investigação histórica. In NEPOMUCENO, M.A; TIBALLI, E.F.A. (org.) **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argvmentvm/ SBHE, pp. 181-189, 2007.

MAGALHÃES, J. O Ensino da História da Educação. In CARVALHO, M. M. C.; GATTI Jr, D. (org.) **O Ensino de História da Educação**. Vitória: SBHE- Universidade Federal do Espírito Santo, pp. 175-210, 2011.

MAGALHÃES, J. A Instituição Educativa na Modernização no Local. Perspectiva Histórico-Pedagógica. **Rivista di storia dell'educazione**, pp. 41-55, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: **As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, T. N. **Como pode um povo vivo viver nesta carestia: O Movimento do Custo de Vida em São Paulo (1973-1982)**. Orientadora: Maria Aparecida de Aquino. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MORSE, R. M. **Formação histórica de São Paulo: De comunidade à metrópole**. São Paulo: Difel, 1970.

NESTLÉ- **Nestlé faz bem- História**. Disponível em: <https://www.nestle.com.br/a-nestle/historia#/decada-1940>. Acesso em: 05/01/2019.

NOSELLA, P., BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, vol. 7, n. 2, p. 351-368. jul/-dez. 2005.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a Escola Republicana**: criador de leituras, escritor da modernidade. Orientadora: Mirian Jorge Warde. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, São Paulo, 2006.

PAOLI, M. C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, M.(org.). **Movimentos sociais e democracia no Brasil**. São Paulo: Marco Zero/Iidesfes, 1995.

PAULINO, A. S. **Um mundo de pura manifestação dos sentimentos**: a trajetória de Francisco Vianna e a representação de infância em suas obras (1876-1935) Orientadora: Claudia Panizzolo. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP, 2019.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - **PNAD 1999** – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/>. Acesso em: 10/07/2017.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análises sócio-história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAUPP, M. D. **A educação infantil nas universidades federais**: questões, dilemas e perspectivas. Orientador: João Josué da Silva Filho. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Florianópolis, 2002.

RAUPP, M. D. Creches nas Universidades Federais: Questões, Dilemas e Perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004.

RIO DE JANEIRO. **Recenseamento de 1920**- 4º Censo geral da população e 1º da agricultura e das indústrias. Ministério da agricultura, indústria e comércio- Diretoria Geral de Estatística, 1927.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes, educação escolar e saúde no Projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. **A Rede de Creches no Município de São Paulo**. Departamento de Pesquisas Educacionais- Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1991.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**- Fundação Carlos Chagas, n. 115, p. 25-63, março, 2002.

ROSEMBERG, F. O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**-Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, p. 296-333, 2008.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980). São Paulo, Paz e Terra, 1998.

SÃO PAULO. **Programação de Atividades para a Educação Pré-Escolar**- PMSP- Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Educação e Recreio, 1972.

SÃO PAULO. **O Currículo Pré-Escolar**. PMSP- Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Educação e Recreio, 1974.

SANTOS, M. S. A construção social da memória. In: **Memória Coletiva & Teoria Social**. São Paulo: Annablume, p. 33-92, 2003.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre Fontes para a História da Educação. In LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, I. M. (org.) **Fontes, História e Historiografia da Educação**- Campinas, SP: pp. 3-12, 2004. (Coleção memória da educação)

SEVCENKO, N. **Orfeu extático na metrópole**. São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOARES, V. Movimento Feminista: Paradigmas e desafios. **Estudos Comparativos sobre Movimentos Sociais no Chile, México e Brasil**. Universidade de Hannover, Alemanha, p.11- 24, 2ºsem. 1994.

SOUZA, S. J. , KRAMER S. Piaget/ Vygotsky e as Políticas Educacionais. **Cadernos de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 69-80, maio 1991.

SUBPREFEITURA REGIONAL VILA MARIANA- **Histórico da Vila Mariana**. Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/vila_mariana/historico/index.php?p=416. Acesso em: 15/08/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA -UFBA. **Creche da Universidade Federal da Bahia**. Disponível em: <https://proae.ufba.br/pt-br/creche>. Acesso em: 27/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS- UFAL **Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)**.. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/institucional/unidades-academicas>. Acesso em: 26/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG. **Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI)**. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7782. Acesso em: 25/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS- UFLA **Centro Educacional NDE/Ufla**. Disponível em: <http://www.ufla.br/dcom/2007/08/21/centro-educacional-nde-ufla-comemora-20-anos-de-dedicacao-ao-ensino-infantil-e-fundamental/>. Acesso em: 30/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSC. **Unidade de Atendimento à Criança (UAC)**. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/Historico%20-%20UAC.pdf>. Acesso em: 01/06/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. **História da biblioteca: linha do tempo**. Disponível em: <http://www.bibliotecacsp.sites.unifesp.br/sobre/apresentacao/historia>. Acesso em: 05/05/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO- UNIFESP. **Escola Paulistinha de Educação**. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/paulistinha/9-uncategorised/75-neipe>. Acesso em: 15/05/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO- UNIFESP. **Pró-Reitoria de Gestão com Pessoas- UNIFESP**. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/cis/descricao-dos-cargos-do-pcctae>. Acesso em: 21/04/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA- UFV. **Unidade Integrada de Educação Infantil (UNIEI)**. Disponível em: <http://www.projetospedagogicos.ufv.br/wpcontent/uploads/2016/04/EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 26/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ- UFC. **Núcleo de Desenvolvimento da Criança**. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/3340-nucleo-de-desenvolvimento-da-crianca-passa-a-ser-unidade-federal-de-educacao-infantil>. Acesso em: 01/06/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTOS- UFES. **Centro de Educação Infantil Criarte**. Disponível em: <http://criarte.ufes.br/nossa-hist%C3%B3ria>. Acesso em: 25/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR **Centro de Educação Infantil Pipa Encantada do HC**. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/creche-pipa-encantada-do-hc-comemora-20-anos/>. Acesso em: 30/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO- UFR. **Escola de Educação Infantil - UFRJ**. Disponível em: <http://eei.ufrj.br/index.php>. Acesso em: 27/05/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE- UFF. **Unidade de Educação Infantil - UFF**. Disponível em: <http://www.uff.br/creche/index.php/a-instituicao/historico>. Acesso em: 01/06/2018.

VIEIRA, L. M. F. “ Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970) In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil** -9 ed. rev. e atual- São Paulo, 2016.

WADSWORTH, J. E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista brasileira de História**, São Paulo, vol. 19 n. 37- 1999.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: Psicologia, criança e Pedagogia. In: FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

WEINSTEIN, B. As Mulheres Trabalhadoras em São Paulo: de operárias não-qualificadas a esposas profissionais. **Cadernos Pagu** n. 4, p. 143-171, 1995.

WERLE, F. O. C.; BRITTO L.M.T.S; COLAU, M. C. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

ZANETTI, A; VARGAS, J. **Taylorismo e fordismo na indústria paulista: o empresariado e os projetos de organização racional do trabalho, 1920-1940**. São Paulo: Humanitas, 2007.

APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIFESP CEP UNIFESP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

De acordo com a Resolução 466/12 (Conselho Nacional de Saúde)

O (a) senhor (a) _____, R.G. _____, está sendo convidado(a) a participar como voluntária da pesquisa "*Paulistinha a Creche Universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)*" que tem como objetivo compreender a história do Núcleo de Educação Infantil da Escola Paulistinha de Educação (NEI- Paulistinha). Este estudo será conduzido por meio de uma entrevista gravada e posteriormente transcrita com garantia de fidelidade dos dados, é de relevância para esta investigação que seus dados pessoais e profissionais sejam mencionados e identificados. Os resultados deste estudo serão divulgados em publicações científicas, não havendo despesas para o entrevistado. Em qualquer etapa do estudo, terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para dúvidas ou esclarecimentos, através do contato com a pesquisadora Rosana Carla de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIFESP/EFLCH, -Campus Guarulhos, no endereço: Estrada do Caminho Velho, 333- Bairro dos Pimentas – Guarulhos-SP – Brasil- CEP 07252-312. Telefone: (11) 33812000. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)- Rua Francisco de Castro nº 55, Vila Clementino, CEP 04020-050- telefones 5539 7162 e 5571 1062. E-mail: cep@unifesp.edu.br.

Declaração do participante

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, ou que foram lidas para mim, descrevendo a pesquisa "*Paulistinha a Creche Universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)*". Ficaram claros quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de fidelidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Data: ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

assinatura

Pesquisadora: Rosana Carla de Oliveira – e-mail: rosanatts1@gmail.com

Orientadora : Prof.ª Dr.ª Claudia Panizzolo – e-mail: claudiapanizzolo@uol.com.br

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimentos Livre e Esclarecido, para a participação nesta pesquisa. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Data: ____/____/____

Rosana Carla de Oliveira
Nome do pesquisador principal

assinatura

Apêndice II - Carta de Autorização do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha (NEI-Paulistinha)

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Federal de São Paulo – CEP/UNIFESP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Conceição V. Silva Chora, Diretora responsável pela NEI- Paulistinha, venho por meio deste informar que autorizo a pesquisadora Rosana Carla de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, a realizar a pesquisa intitulada “Paulistinha a Creche Universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Panizzolo.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo, 22 de janeiro de 2018.

Prof.^a Dr.^a Conceição Vieira da Silva Chora
Diretora do Núcleo de Educação Infantil-
Escola Paulistinha de Educação Infantil

(carimbo e assinatura)

Universidade Federal de São Paulo
Reitoria
ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO
Rua Varpa, 54 - Vila Clementino - São Paulo/SP
CEP: 04039-050 - Telefone: 5576-4411

Apêndice III - Carta de Autorização da Escola Paulista de Enfermagem (EPE) – UNIFESP

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade Federal de São Paulo – CEP/UNIFESP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, JANINE SCHIRMER, DIRETORA EPE

Escola Paulista de Enfermagem da UNIFESP, venho por meio deste informar que autorizo a pesquisadora *Rosana Carla de Oliveira*, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, a realizar a pesquisa intitulada “*Paulistinha a Creche Universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)*”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Claudia Panizzolo.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Paulo, 27 de janeiro de 2018.



(carimbo e assinatura)
 Profa. Dra. Janine Schirmer
 Diretora da Escola Paulista de Enfermagem

Apêndice IV - Questões para entrevista semiestruturada



ALGUMAS QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Categorias	Questões
Representação de infância	<ul style="list-style-type: none"> Em que momento havia brincadeiras? Quais eram? Todos usavam uniforme? Como era? Você gostava? Havia castigo? Como, quando e onde? Você se lembra da sala de aula? Havia outros espaços? As crianças iam com que frequência a esses lugares?
Representação de sociedade	<ul style="list-style-type: none"> Quem eram os professores? Como se vestiam? Como era a relação e o tratamento com eles? Quem eram as crianças que estudavam na Paulistinha? Havia negros? Deficientes? Havia festas? Quais? Quem frequentava? O que os pais achavam da escola? Material didático: todos tinham? Quem não tinha como fazia as atividades?
Representação de escola/instituição	<ul style="list-style-type: none"> Qual o vínculo com a Paulistinha? Morava perto? Como chegava até a escola? Quantas crianças tinham na sala? Quantas horas ficavam na escola? Qual conteúdo era ensinado? Como eram as paredes? Janelas? Os armários? As mesas? Lousa? Giz? Você tem fotos, cadernos, e/ou trabalhos daquela época? Quais lembranças lhe trazem? Alguma coisa te faz lembrar da escola?